مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٢١-٣٧٢ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

إسهامات ابن خلدون في التربية المقارنة

محروس أحمد إبراهيم غبان

أستاذ مساعد، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى إبراز وتحليل إسهامات ابن خلدون في حقل التربية المقارنة، والتعرف على مدى ريادته في هذا الحقل، حيث تجمع الكتابات على أن إسهاماته في هذا الحقل لم يُكشف النقاب عنها بعد، مع مالها من أهمية وريادة. ولقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى الكيفي، كأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال فحص وتحليل ما جاء بمقدمة ابن خلدون من ناحية، وما جاء بالمصادر المعاصرة من ناحية أخرى.

وجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد أنه ليس فقط موضوع ومسائل التربية المقارنة كانت مطروحة على بساط البحث في مؤلفه المشهور *المقدمة*، بل يعتبر سباقًا في العديد من أوجه دراسته لها، خاصة فيما يتعلق في عدم اكتفائه بالوصف المجرد، والمقارنة الظاهرية لمختلف الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار، وعبر العصور والأزمنة، بل سعى للكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الوقائع. وأنه بهذا النهج يكون قد سبق علماء التربية المقارنة أمثال جورج بيريداي وبرايان هولمز القائلين بخضوع الظواهر التربوية لقوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي في التربية المقارنة في الكشف عن هذه القوانين.

واتضح أيضًا أن ابن خلدون لديه وعي واضح بأن هناك قوى وعوامل عديدة تؤثر في الظاهرة التربوية أو بصناعة العلم والتعليم على حد تعبيره. وهذه العوامل أمكن تحديدها بالتالي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية والمعاشية، والدينية، والسياسية، ودرجة التحضر، وتوافر واتصال سند العلم والتعليم،

والرحلة في طلب العلم، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه. وعليه فإنه سبق رواد التربية المقارنة وعلماءه أمثال سادلر وكاندل وهانز القائلين بضرورة دراسة الظواهر التربوية من خلال القوى والعوامل التي أنتجتها. وأنه استخدم المنهج العقلاني المحكوم بخلفية إسلامية غير مغلقة سبيلاً لدراسة وتفسير مختلف الظواهر.

ولعل أبرز ما كشفت عنه الدراسة أن إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، فعلاً، لم تنل ما تستحقه من دراسة وإظهار، وأنه رغم الانتقادات التي يمكن أن توَّجه له في هذا المجال، إلا أنه يستحق بجدارة أن يكون رائدًا من رواد التربية المقارنة، إن لم يكن رائدهم جميعًا.

الإطار العام والتمهيدي للبحث

المقدمــة

درج العديدون على تحديد بداية التربية المقارنة، بظهور كتاب مارك أنطون جوليان المعنون «خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة» عام ١٨١٦م، والمتضمن مشروعًا لخطة منهجية منظمة، لتحليل ومقارنة النظم والمسائل التعليمية على المستوى الدولي، لكن حقيقة الأمر تشير إلى أن الجذور التاريخية للتربية المقارنة يصعب تحديدها على وجه الدقة، وأنها أقدم بكثير مما يظن. وأنه في مقابل العديد من الأسماء التي قيض لها أن تبرز أعمالها ويتكرر ذكرها في المسيرة التاريخية للتربية بشكل عام، والتربية المقارنة بوجه الخصوص، هناك عدد آخر من لم يكشف النقاب عن إسهاماته، بصورة جزئية أو كلية، مع مالها من ريادة وفضل في تلك المسيرة.

ويبدو أن العلامة العربي المسلم ابن خلدون من تلك الفئة التي لم يكشف النقاب عن إسهاماتها في مجال التربية المقارنة، بالكم والكيف الذي يتناسب مع حجم ذلك الإسهام ونوعيته. ولعله من المستغرب أن يُظهر تلك الحقيقة نفر من الكتاب الغربيين أمثال ستيوارت فرازر ووليم بركمان، اللذين عبرا بوضوح عن ذلك، في كتابهما المتعلق بتاريخ التربية المقارنة والدولية، بقولهما، «من الواضح أن أحد الرواد المنسيين من قبل علماء التربية المقارنة المحدثين المؤرخ العربي المشهور عبدالرحمن بن خلدون» [١، ص ص٥-٤].

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في السؤال المركب التالي:

ما أبرز إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة؟ وإلى أي حد تعتبر هذه الإسهامات رائدة في هذا المجال؟

ولكي تسهل عملية تناول هذا السؤال بالدراسة والبحث، يمكن تجزئته لعدد من الأسئلة التالية:

- ما الموضوعات المتعلقة بموضوع التربية المقارنة ومسائلها التي درسها ابن خلدون؟ أو بشكل أدق: هل درس ابن خلدون الظاهرة التربوية من زاوية موضوع التربية المقارنة؟ وإلى أي حد كان ذلك؟

- ما القوى والعوامل التي يرى ابن خلدون أنها تؤثر أو تشكل الظاهرة التربوية؟ أو بشكل آخر: ما وعيُ ابن خلدون بالقوى والعوامل التيَ تؤثر في الظاهرة التربوية؟ وما تلك القوى والعوامل التي انتهى إليها؟ وإلى أي حد تتفق مع ما جاء به رواد التربية المقارنة وعلماؤها؟

- ما النهج الذي اتبعه ابن خلدون في دراسة الظاهرة التربوية؟ وإلى أي حد يتفق مع ما ذهب إليه رواد التربية المقارنة وعلماؤها؟

- ما الانتقادات أو المآخذ التي يمكن أن توجه لابن خلدون في دراسته للظاهرة التربوية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث أساسًا إلى تقصي وإبراز وتحليل إسهامات العلامة ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، والتعرف على مدى ريادته في هذا المجال، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث السابقة.

أهمية البحث

في إطار ما سبق يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلي:

١ ـ تجيء هذه الدراسة، في مفهومها العام، كمحاولة للإسهام في تنمية الوعي العربي، الموصوم بأنه يعرف عن أصول التربية وتاريخ العلوم وتطورها في مجتمعات أجنبية، أكثر مما يعرف عن ذلك في مجتمعه، ولذا يقال إن التربية في المجتمعات العربية تكرس التبعية، أكثر مما تعمل على التحرر، وإظهار الخصوصية [٢، ص١٠]. وعليه فإن هذه الدراسة تأتي في وقتَ نحن في أمّس الحاجة فيه إلى مراجعة تراثنا العربي وتفحّصه، بهدف تأصيل كياننا كأمة، وتعميق وعينا بمنزلتنا في التاريخ، ومكاننا في الحاضر، وما ينبغي أن يكون لنا من دور في بناء الحضارة الإنسانية، وفي هذا الواقع يكتسي فكر العلامة ابن خلدون أهمية خاصة ضمن تراثنا العربي، لما انطوى عليه من عناصر الجدة، والإبداع، والريادة في مجالات علمية متنوعة.

٢ ـ تأتي هذه الدراسة، في مفهومها الخاص، امتدادًا لتلك الدراسات التي استهدفت التعرض إلى جوانب متخصصة في أعمال ابن خلدون لم تنل ما تستحقه من البحث والإظهار، رغم أهميتها. ولعل إبراز إسهاماته في مجال التربية المقارنة وتحليلها تأتي في قائمة تلك الجوانب التي لم تحصل بدرجة كبيرة، على ما تستحقه من الدراسة والبحث. وفي ذلك يقول أحد رواد التربية العرب، «اكتشف العلماء ابن خلدون العالم المؤرخ، واكتشفوه، العالم الاجتماعي، ولم يكتشفه أحد بعد، العالم في التربية المقارنة، كما هو في حقيقة أمره» [٣، ص١٠١].

منهج البحث

استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى الكيفي كأداة للإجابة عن أسئلة البحث من خلال تحديد وجمع وتبويب النصوص والمفاهيم والأفكار المتصلة بموضوع الدراسة الواردة في مقدمة ابن خلدون، ومن ثم تحليلها ومناقشتها، لاستخراج الاستنتاجات ذات الصلة بالإجابة عن أسئلة البحث. كما استخدم الباحث المنهج نفسه كأداة لفحص المصادر

المعاصرة من كتب وبحوث ومقالات، لاستخراج المعلومات والنتائج ذات الصلة بالإجابة عن أسئلة البحث.

حـدود البحـث

تقتصر الدراسة الحالية على تقصي إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة وإبرازها، من خلال كتابة المشهور والذي اصطلح على تسميته *مقدمة ابن خلدون*. وهذا الكتاب يمثل جزءًا من مؤلَّف ابن خلدون الكبير الذي أسماه بنفسه *كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*، والمعروف اختصارًا باسم *تاريخ ابن خلدون* وقد رتّب ابن خلدون هذا المؤلف الضخم على مقدمة وثلاثة كتب.

ومما ينبغي ملاحظته أن ما اصطلح على تسميته *مقدمة ابن خلدون* لا يقتصر على ما سماه ابن خلدون «مقدمة» في ترتيبه لتاريخه، والتي تناول فيها فضل علم التاريخ وتحقيق مذاهبه والتي تقع في نحو ثلاثين صفحة، بل يشتمل كذلك على «الكتاب الأول» الذي أعطاه صاحبه عنوان «في طبيعة العمران في الخليقة، وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتغلب، والكسب، والمعاش والصنائع والعلوم ونحوها، وما لذلك من العلل والأسباب.»

وينقسم الكتاب الأول، والذي يمثل القسم الرئيس فيما نسميه *مقدمة ابن خلدون*، إلى ستة فصول رئيسة، حسب تسمية ابن خلدون وتوزيعه، أو ستة أبواب حسب ما اصطلح عليه البعض حتى لا تلتبس بالفصول الفرعية، وينقسم كل باب أو فصل منها إلى عدة فصول فرعية وبعض المقدمات واللواحق. وجاءت عناوين تلك الأبواب الستة الرئيسة على النحو التالي:

١ ـ الباب الأول «في طبيعة العمران في الخليقة وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتغلب، والكسب والمعاش، والصنائع والعلوم، ونحوها، وما لذلك من العلل والأسباب.»

٢ ـ الباب الثاني «في العمران البدوي والأمم الوحشية، والقبائل، وما يعرض في ذلك من الأحوال وفيه فصول وتمهيدات.»

٣ ـ الباب الثالث «في الدول، والملك، والخلافة، والمراتب السلطانية، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه قواعد، ومتممات.»

٤ ـ الباب الرابع «في البلدان، والأمصار، والمدن، وسائر العمران الحضري، وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه سوابق، ولواحق.»

٥ ـ الباب الخامس «في المعاش، ووجوهه من الكسب، والصنائع، وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه مسائل.»

٦ ـ الباب السادس «في العلوم، وأصنافها، والتعليم، وطرقه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه مقدمة، ولواحق.»

اعتمد الباحث في دراسته على المقدمة التي حققها علي عبدالواحد وافي، الطبعة الثالثة، وتقع في ثلاثة أجزاء، ونشرتها دار نهضة مصر للطبع والنشر، على أساس أن تحقيقه، وبإجماع الكثيرين، أوفى التحقيقات وأكملها. إضافة إلى تقديمه تمهيدًا وافيًا عن المقدمة تناول فيه حياة ابن خلدون وآثاره، وإسهامه في مختلف مجالات العلوم، ومقارنته بغيره، وإظهار أبرز ما كتب عنه.

عصره ومسيرة حياته

لما كان للعصر والبيئة والتنشئة أثر لا يُنكر في تكوين شخصية الفرد وإنتاجه الفكري، رأى الباحث أهمية الوقوف على ذلك في دراسته.

العصـــر

عاش ابن خلدون في القرن الثامن الهجري (الرابع عشر الميلادي). كان هذا العصر من عصـور التحـول والانتقـال على الصعيد العالمي آنذاك. تحول وانتقال نحو التفكك والانحـطاط في العـالم العـربي، وتحـول وانتقال نحو النهوض والانبعاث في المعالم الغربي (أوروبا) [٤، ص١٨].

فعلى المستوى السياسي للمغرب العربي، كان معظم بلاد الأندلس خرج من سيطرة العرب، ودخل في سيطرة الأسبان. ولم يبق تحت حكم العرب سوى قطعة صغيرة في الجنوب تحت حكم بني الأحمر، وكان أمراء هذه الأسرة كثيراً ما يتنافسون على الحكم ويتخاصمون فيه إلى حد الاقتتال. أما بلاد المغرب، فكانت مجزأة إلى ثلاث دول، يحكمها ثلاث أسر: بنو مرين في المغرب الأقصى، وبنو عبدالواد في المغرب الأوسط، وبنو حفص في المغرب الأدنى (تونس)، والذي كان يسمى أفريقية. وكانت هذه الدول في نزاع مستمر بعضها مع بعض، وكثرت فيها الفتن والاضطرابات. ومما تجدر الإشارة إليه أن ابن خلدون خاض غمار الحياة السياسية لمدة ربع قرن، في هذه الفترة المضطربة من تاريخ المغرب [٥، ص ص٥٢-٧٦].

أمـا على المستوى السياسي للمشرق العربي والعالم الإسلامي، فكانت مصر تحت حكم المماليك، مع الديار الحجازية والشامية، وكانت الأوضاع السياسية في هذه البلاد أكثر استقرارًا من أوضاع البلاد المغربية.، قضى ابن خلدون في هذه البلاد، وخاصة مصر، نحـو أربعـة وعشرين عامًـا من سني حياته الأخيرة، وانحصر اشتغاله فيها في التدريس والقضاء. أما على مستوى العالم الإسلامي، فشهد هذا العصر انقراض الدولة السلجوقية، وقيام الـدولـة المغـولية، وما نتج عن ذلك من انقسام العالم الإسلامي إلى عدد كبير من الإمارات والدويلات الصغيرة. ولكن هذا العصر شهد أيضًا مولد حركتين عملتا على توحيد البـلاد هما: حركـة فتـوحات تيمورلنك، والثانية كانت قيام الدولة العثمانية، ففتوحات تيمورلنك شملت جميع الأقطار الآسيوية الإسلامية من الصين إلى العراق، إلى الشام، إلى الأناضول، لكن الدولة التي أنشأها تيمورلنك لم تعش طويلاً. أما ابن خلدون، فقد التقى

بتيمورلنك، عندما حاصر دمشق، فأكرم وفادته وسعى لديه إلى الصلح وحقن الدماء [٤، ص ص٢٨-٣٢؛ ٦، ص ص٢٧-٢٨].

أما الحالة العلمية والفكرية التي سادت العالم العربي والإسلامي في ذلك العصر، فكانت متواضعة ومنحطة. فضعفت في هذا العصر همم العلماء بعد أن وصل جهلة المتصوفة إلى السلطان والجاه، وخبأت عندهم النزعة التي كانت تحملهم على الابتكار والتجديد في العلم، وظهر فيهم الميل إلى الاقتصار على معارف من سبقهم، فجعلوا أكبر همهم جمعها واختصارها وشرحها [٤، ص ص٣٢-٣٣].

مسيرة حياتـــه

هو عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، ولد في تونس سنة **٧٣٢هـ/١٣٣٢م**، لأسرة استقرت في تونس، وترجع في الأصل إلى حضرموت في اليمن، ويقسم البعض مسيرة حياته إلى أربع مراحل تميزت كل مرحلة منها بمظاهر خاصة من نشاطه العملي والعلمي وهي على النحو التالي [٥، ص٣٠]:

المـرحلة الأولى: مرحلة النشـأة والتلمذة والتحصيل العلمي، وتمتد زهاء عشرين عامًا، من ميلاده وحتى عام **٧٥١هـ**، نشأ في أسرة عريقة لها مشاركتها في ميدان السيف والقلم. تربى في حجر والده وتعلم القرآن في البداية عليه، كما تعلم صناعة العربية على يد والده وعلى أئمة النحو آنذاك. ودرس على بعض كبار العلماء في تونس الفقه وخاصة الفقه المالكي والحديث، وحفظ القرآن وتلاوته بالقراءات السبع، وحفظ الشعر ونظمه.

المرحلة الثانية: مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية، وتستغرق نحو خمسة وعشرين عامًا، تمتد من أواخر سنة **٧٥١هـ** إلى أواخر سنة **٧٧٦هـ**، قضاها متنقلاً بين بلاد المغرب ودوله. وقد استأثرت الوظائف الديوانية والسياسية بمعظم وقته وجهوده في هذه المرحلة. فتولى كتابة «العلامة،» أي كتابة الديباجة لموضوع المخاطبة أو المرسوم، لسلطان تونس أبي إسحق الحفصي، وتولى كتابة سر السلطان وخطة المظالم في فاس للسلطان أبي عنان، وتولى

حجابـة أمير بجاية، والحجابة هي أعلى منصب في بلاط السلطان. وقد زج به سلطان المغرب في السجن، ونفاه سلطان غرناطة إلى هنين. ونمت عند ابن خلدون في هذه المرحلة وقويت نزعة ذميمة، يصرح هو نفسه بتصويرها، وهي نزعة الانتهازية، في سبيل الوصول إلى منافعه وغاياته الخاصة أو في سبيل اتقاء ضرر متوقع، وأن يتآمر ويتنكر لمن قدموا له المعـروف. وظلت هذه النـزعـة رائدة في مغامراته السياسية وعلاقته بالسلاطين والأمراء والعظماء منذ صلته بوظائف الدولة وحتى مماته [٥، ص٥٦].

المرحلة الثالثة: مرحلة التفرغ للتأليف. وتستغرق نحو ثماني سنين. وتمتد من أواخر سنة ٧٧٦هـ إلى أواخر سنة ٧٨٤هـ. تفرغ في هذه المرحلة تفرغًا كاملاً لتأليف *كتاب العبر وديوان المبتـدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*. ويطلق الآن على القسم الأول من هذا الكتاب اسم *مقدمة ابن خلدون*.

المرحلة الرابعة: مرحلة وظائف التدريس والقضاء، وتستغرق نحو أربع وعشرين سنة، وتمتد من أواخر سنة ٧٨٤هـ وحتى وفاته عام ٨٠٨هـ/١٤٠٦م. قضى كل هذه المرحلة في مصر، وإن تخللتها فترات انقطاع، إحداها للذهاب للحج، ومرتان إحداهما لزيارة القدس، والثانية إلى دمشق لمقابلة تيمورلنك. وفي مصر جلس للتدريس في الجامع الأزهـر والمـدرسـة القمحية، والمدرسة الصالحية ومدرسة صرغتمش، وتولى ابن خلدون منصب قاضي قضاه المالكية في مصر نحو خمس مرات، حيث كان يعزل أو يعفى ويعود إليه. وخـلال إقـامتـه في مصر أصيب ابن خلدون في أهله وولده عندما ركبوا البحر في طريقهم إليه من تونس، فغرقوا جميعًا.

أثر ذلك على تكوينه العقلي وإنتاجه

واضح أنه من خلال هذه السيرة والمسيرة تكونت شخصية ابن خلدون، صاحب النظريات والآراء التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية. فلا ريب أن نشأته في أسرة ذات علم وفقه، وانكبابه على تحصيل العلم منذ نشأته الأولى، وتلقيه العلم وفنـونه على يد مشايخ وعلماء مبرزين، فتح له آفاق المعرفة، ويسر له الوقوف على

أسرارهـا، ساعده في ذلك ما حباه الله إياه من ألمعية وذكاء، وصبر على تحصيل العلم، والخوض في بحوره.

ولعـل طمـوحـاته السياسية ومالازمها من تنقل ومعاناته النفسية نجاحًا وإخفاقًا، وسعت دائرة تفاعلاته، وهيأت له النظر عن قرب في طبيعة العلاقات الإنسانية، والاجتماع البشري، فانكب يدرسها لعله يخرج بالقواعد والقوانين التي تحكمها، لذا فإنه من غير المستبعد أن يكون بناء هذا الصرح العلمي والأثر الذي أنتجه، كان بحاجة إلى مثل هذه المسيرة وتلك الخبرات بل والمعاناة، ولعله من المفارقات أن ينشأ في عصره المتصف بالانحلال السياسي والانحطاط الثقافي، علاّمة على مستواه.

الدراسات والبحوث السابقة

يصعب بطبيعة الحال إجراء مسح شامل للدراسات والبحوث التربوية، التي تناولت إنتـاج ابن خلدون في مقـدمته في هذا المجال، فهي من الكثرة مما يجعلها تستعصي على الحصر. لكن ما يجب التنويه به أن الغالبية الساحقة من هذه الدراسات والبحوث جاءت معـالجتهـا لأفكار ابن خلدون وآرائه ونظرياته من زاوية علاقتها بموضوع المناهج وطرق التدريس وغيرها، لكن قلما نجد تناولا لها من زاوية علاقتها بموضوع التربية المقارنة، وحتى إن تلك الـدراسـات القليلة التي تناولت هذا الإنتاج من الزاوية الأخيرة، جاء معظمها كفصول أو جزء منها في مؤلفات، لا ترقى إلى تصنيفها كدراسات سابقة، لأسباب سيتم إيضـاحهـا لا حقًا. وإن كانت هذه الدراسات سوف يتم تناول بعض منها هنا، وذلك لتوضيح مدى الحاجة لدراسات متعمقة في هذا الجانب لإنتاج الرجل.

ومن تلك الدراسات ما قام به محمد خير عرقسوسي [٧] في كتابه *الموازنة في أصول التربية المقارنة*، حيث خصص فصلاً في هذا الكتاب منحه عنوان «نماذج من الدراسات المقـارنـة العـربية القـديمـة،» اتخـذ فيه من عمل ابن خلدون في *المقدمة* نموذجًا لتلك الدراسات، تناول فيه، بعد أن عرّف بابن خلدون ومؤلفاته، أبرز مميزات الدراسة عند ابن خلدون والتي حددها بالشمول والموضوعية، وتطبيق النظرة التكاملية. ثم وضّح أهداف

دراسة ابن خلدون والوسائل العلمية التي اتبعها لتحقيقها. وانتهى إلى أن الأهداف النظرية المتمثلة بالنقد والتمحيص، وكشف القوانين، تحتل المكان الأول عنده، وأنه لا يكاد يأبه للأهداف العلمية. أما الوسائل العلمية التي استخدمها في تحقيق هذه الأهداف، فقد تمثلت بالملاحظة والتجربة والمنهج المنطقي والاستقرائي مع عناية واضحة بالمقارنة. وفي الخاتمة تعرض لبعض المآخذ التي تؤخذ على دراسته للظواهر التربوية، ولخصها بمسألتين هما: أنه لم يقل بعلم مستقل للتربية المقارنة، والثانية أنه اعتقد بتأثير الكم على الكيف في مختلف الظواهر العمرانية.

ودراسة عبد الغني عبود [٣] التي جاءت كجزء من الفصل المعنون «العرب والتربية المقارنة» في كتابه *الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة* تناول في هذا الجزء بصورة مقتضبة جدًّا إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة والمنهج الذي استخدمه. فأشار بعبارات تقريرية إلى فضل ابن خلدون وسبقه في الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التي توجد بها، وأن المنهج الذي اتبعه ابن خلدون في *مقدمته*، هو المنهج المقارن، حيث يقوم بعرض القوى الثقافية على مدار أبواب *مقدمته*، ثم يأتي بعد الحديث عن هذه القوى بتوضيح أثرها على التعليم. وعليه فهو يرى فيه عالمًا من علماء التربية المقارنة المعدودين، ورائدًا من روادها، إن لم يكن رائدهم جميعًا.

أما دراسة عبدالرحمن النقيب [٨] المعنونة «نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين،» والتي هدفت إلى توضيح أهمية دراسة مناهج البحث عند بعض المفكرين المسلمين في ميدان التربية الإسلامية، وذلك من خلال دراسة أربع دراسات تربوية تمثل أربعة اتجاهات مختلفة وهي: *آداب المعلمين* لابن سحنون (الاتجاه الفقهي)، *تهذيب الأخلاق* لابن مسكويه (الاتجاه الفلسفي)، *كتاب المعلم* للغزالي (الاتجاه الصوفي)، و*مقدمة ابن خلدون* (الاتجاه الاجتماعي). وأظهرت هذه الدراسة أن ابن سحنون استخدم المنهج الأصولي التحليلي، واستخدم الغزالي المنهج الأصولي مع الاستعانة بالمنهج التاريخي، واستخدم ابن خلدون المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، واستخدم ابن مسكويه المنهج التحليلي الفلسفي.

ولعل هناك مآخذ على هذه الدراسات السابقة. فدراسة العرقسوسي جاءت عامة في طرحها للموضوع، فلم تبين على وجه الخصوص مدى وعي ابن خلدون بالعلاقة بين الظواهر التربوية والمجتمعات التي توجد بها، ولم يقم بتحديد القوى والعوامل التي يرى ابن خلدون أنها تؤثر على هذه الظواهر، اللهم إلا بإشارات عارضة في بعض المواضع، خاصة عند إعطائه مثالاً تطبيقيًّا على كيفية استخدام ابن خلدون للمنهج الاستقرائي، وحقيقة فأن صاحب هذه الدراسة أجاد في معالجته للعديد من الجوانب المتعلقة بالمنهج عند ابن خلدون. أما الدراسة الثانية، فقد جاءت على درجة من الإيجاز بحيث يصعب الحكم عليها، وإن كان يبدو أن صاحبها يمتلك تصورًا واضحًا عن مدى إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة. إضافة إلى أن كلا الدراستين لم تتوافر لهما المنهجية أو خطوات البحث المنهجي التي تلتزم بها البحوث العلمية عادة. ولعل عذرهما في ذلك أن العملين قدما بشكل فصلين من كتابين، وعادة لا يلتزم الكاتب بمثل تلك الخطوات المنهجية في كتابة الكتب. أما دراسة النقيب، فجاءت قاصرة على تحديد منهج البحث التربوي عند ابن خلدون، وانتهت إلى أنه استخدم المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، إلا أنها لم تدرس بعمق مقومات المنهجين وقواعد تطبيقهما، بل اكتفت بضرب الأمثلة لمواضع استخدامهما، فالباحث لم يشر مثلاً، للأسباب المقتضية لتطرق الكذب للخبر التاريخي التي حددها بوضوح ابن خلدون، كما أنه في حديثه عن المنهج المقارن يكتفي بالإشارة فقط إلى أن ابن خلدون حدد أثر القوى والعوامل المؤثرة في تشكيل الظواهر التربوية دون تفسير وتحديد لهذه القوى والعوامل. إضافة إلى أن هذه الدراسة أغفلت استخدام ابن خلدون المنهج الاستقرائي والملاحظة الحسية في دراسة الظواهر التربوية، وحصرتها بالمنهجين التاريخي والمقارن.

ولعل ما يمكن أن يحسب للدراسة الحالية ـ مقارنة بالدراسات السابقة ـ محاولتها المتعمقة وبطريقة منهجية تحليل مدى إسهام ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، ومقارنة ما انتهى إليه، بما توصل إليه رواد التربية المقارنة وعلماؤها، سواء على مستوى الموضوع، أو القوى والعوامل المؤثرة في تشكيل الظواهر التربوية، أو على مستوى المنهج.

ابن خلدون وموضوع التربية المقارنة

للإجابة عن سؤال البحث المتعلق بتحديد مدى وعي ابن خلدون ودراسته للوقائع الاجتماعية ذات الصلة بموضوع التربية المقارنة، يجب أن نحدد أولاً مفهوم التربية المقارنة وطبيعتها ومسائلها.

إن المتتبع للتعريفات المحددة لمصطلح التربية المقارنة خلال عمرها الزمني الممتد عبر أكثر من قرن ونصف — كعلم — يلاحظ أنه لا يوجد اتفاق عام بين المشتغلين في مجال التربية المقارنة إلى الانتهاء إلى تعريفها تعريفًا واحدًا متفقًا عليه، رغم المحاولات العديدة لوضع مثل هذا التعريف. ولعل هذا الإخفاق راجع لطبيعة موضوع التربية المقارنة، وتشابكه مع مجالات وظواهر عديدة، واختلاف وجهات النظر والمداخل التي يمكن اتباعها في دراسة موضوعاته التي تكاد تشمل جميع جوانب النظام التعليمي وعملياته ومشكلاته في بلد من البلدان أو أكثر. ومع ذلك سنحاول استعراض بعض تعريفات التربية المقارنة، كما جاءت في كتابات نفر من روادها السابقين وعلمائها المعاصرين، لنستخلص منها تحديد الجوهر الأساسي لموضوع التربية المقارنة، ومن ثم نحدد مدى وعي ابن خلدون ودراسته لهذا الموضوع.

يعرف مارك أنطون جوليان Julien Antoine الملقب بأبي التربية المقارنة بأنها «دراسة تحليلية للتربية في جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القومية وإدخال التعديلات والتغيرات التي سوف تتطلبها الأحوال والظروف المحلية» [٩، ص٧].

ويعرفها إسحق كاندل I. Kandel بأنها «الفترة الراهنة من تاريخ التربية أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الراهن» [١٠، ص١٩]. وبناء على ذلك، فإن كاندل كان سباقًا في الربط بين النظم القومية للتربية وبين مقوماتها التاريخية، وعليه يرى أن القيمة الرئيسة للتربية المقارنة تتمثل في الكشف عن القوى والعوامل والأسباب التي تنتج فوارق في النظم التعليمية، وذلك لاكتشاف المبادىء الكامنة التي تحكم جميع النظم التربوية القومية [٩، ص ص١٣-١٤].

أما التعريف الذي يرتضيه عبدالغني عبود، أحد روادها العرب المعاصرين، فينص على أن التربية المقارنة «هي الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته، بغية الوقوف على القوى الثقافية، التي أدت إلى هذه المشكلات، أو شكلت تلك النظم، وعلى (الشخصية القومية) أو (الأيديولوجيا) التي تقف وراء النظام التعليمي، حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة، المتفقة مع تلك الأيديولوجيا، أو الشخصية القومية، أو حتى تتحقق للباحث المتعة، إذا كان الهدف منها هدفًا أكاديميًا خالصًا. أو إذا كانت بهدف المتعة العقلية» [٣، ص٨٦].

وتعرف التربية المقارنة في قاموس التربية لكارتر ف. جود Carter V. Good بأنها «مجال دراسي يُعنى بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد تعميق وزيادة الفهم للمشكلات التربوية خارج حدود بلد الشخص، وأيضًا في كثير من الأحيان بقصد المساعدة في حل مشكلات بلده من خلال تفحص الوسائل التي اتخذت في حلها في أماكن أخرى» [١١، ص١٢٠].

يتضح من عرض نماذج التعريفات السابقة وفحصها أن طبيعة التربية المقارنة وموضوعها تتحدد أساسًا في الدراسة المقارنة للنظم التعليمية في مختلف البلاد والمناطق، مع العناية في الكشف عن القوى والعوامل التي تقف خلف كل ظاهرة أو مشكلة فيها، لتفسير أوجه الشبه والاختلاف بين هذه النظم ومشكلاتها. ويضيف البعض أهمية أن تفضي هذه الدراسة إلى الكشف عن المبادىء الكامنة التي تحكم الوقائع التربوية في مختلف النظم التعليمية. ويتضح أيضًا أن هناك شبه إجماع على تضمين البعد النفعي، أو الإصلاحي، الذي توفره الدراسات التربوية المقارنة، من خلال الاستفادة من تجارب الدول الأخرى وخبراتها في تحسين نظام التعليم القومي وتطويره، أو المستهدف للباحث، والمساعدة في رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات في ضوء البدائل التي تتيحها مثل تلك الدراسات.

وبدراسة ما جاء في *مقدمة ابن خلدون* على ضوء ما سبق تحديده لطبيعة التربية المقارنة وموضوعها وما تعنى به، يتضح أن ابن خلدون كان سباقًا في تناول العديد من الوقائع

التربوية من منظور يقترب ويتطابق في كثير من الأحيان مع الرؤية التي حددها رواد التربية المقارنة وعلماؤها لها في هذا الشأن.

ولتوضيح ذلك نجد أن ابن خلدون، وعلى امتداد العديد من فصول *مقدمته*، قدّم وصفًا تحليليًّا مقارنًا رائعًا للحالة التعليمية السائدة في مختلف أقاليم الدولة الإسلامية ومناطقها. فنجده يقارن بين حالة صناعة العلم والتعليم في المغرب العربي ككل بنظيرتها في المشرق العربي، وتارة يصف ويحلل ويقارن هذه الحالة بين كل مصر وآخر من أمصار المغرب والمشرق، وتارة أخرى يقوم بالعمل نفسه على مستوى حواضر المغرب العربي وأمصاره (المغرب، والأندلس، وأفريقية (تونس)، والقيروان، وقرطبة).

فنجده، مثلاً، في الفصل المعنون «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه» يتناول بأسلوب مقارن طرق تعليم الولدان، في مرحلتهم الأولية، للقرآن الكريم في عدد من الأمصار الإسلامية، وأثر اختلاف تلك الطرق على تحصيلهم العلمي وتكوين ملكاتهم الذهنية، فمذهب أهل المغرب الاقتصار على تعليم الولدان القرآن ورسمه ولا يخلطون معه شيئًا سواه من علم أو أدب. أما أهل الأندلس، فمذهبهم تعليم الصبيان القرآن والكتابة، إضافة إلى تعليمهم رواية الشعر، وقواعد اللغة العربية، والعناية بتجويد الخط. أما أهل أفريقية (تونس،) فيخلطون تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، مع العناية بتعليمهم بمبادىء العلوم وتجويد الخط، فهم على حد تعبير ابن خلدون أقرب إلى طريقة أهل الأندلس. أما أهل المشرق، فيخلطون تعليم القرآن مع مبادىء العلوم، ولا يخلطون ذلك بتعليم الخط، لأن تعليمه يتم على انفراد [١٢، ص ص ١٢٥٠-١٢٥١].

أما الآثار التربوية الناجمة عن هذا الاختلاف في طرق تعليم القرآن الكريم، فيوضحها ابن خلدون على النحو التالي: بالنسبة لطريقة أهل المغرب أدت إلى قصور ملكة اللسان العربي لديهم، لأنهم لم يدرسوا شيئًا من كلام العرب في صباهم. أما أهل الأندلس، فأفادتهم طريقتهم من التمكن من اللغة العربية وحصول ملكتها، والبراعة في

الخط والأدب، إذا ما حصلت لهم فرص تعـزيزهـا وتثبيتهما بعد تعليم الصبا. أما أهل أفريقية، فهم أحسن حالاً من أهل المغرب في إجادة ملكة اللسان العربي، إلا أن ملكتهم قاصرة عن البلاغة، لكثرة محفوظهم من عبارات العلوم النازلة عن البلاغة [١٢، ص ص١٢٥١-١٢٥٢].

وفي نهاية الفصل يعرض ابن خلدون منهج القاضي أبي بكر العربي الذي اقترحه في التعليم، والذي يرى فيه تقديم تعليم اللغة العربية والشعر على سائر العلوم، ثم الانتقال للحساب، ثم إلى درس القرآن، ثم أصول الدين، فأصول الفقه، ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه، وقد استحسن ابن خلدون هذا المذهب من الناحية النظرية، غير أنه يراه صعب التـطبيق بسبب العـوائـد التي تحكمت، ومنها تقديم تعليم القرآن، لأسباب منها التبرك والثواب، وخشية ما يعرض للولد من الآفات والقواطع التي قد تحول دون تعلمه القرآن فيما بعد [١٢، ص ص١٢٥٢-١٢٥٣].

ولم يقتصر ابن خلدون على وصف الحـالة التعليمية في مختلف الحواضر والأمصار الإسـلامية. بل تحدث عن شيء منها في عدد من الأمصار غير الإسلامية. فيصف هذه الحالة في بلاد الإفرنجة فيقول، «بلغنا لهذا العهد أن هذه العلوم الفلسفية ببلاد الأفرنجة من أرض رومة وما إليها من العدوة الشمالية، نافقة الأسواق، وأن رسومها هناك متجددة، ومجالس تعليمها متعددة، ودواوينها جامعة متوفرة، وطلبتها متكثرة» [١٢، ص ١٢٢٥].

وفي موضع آخر يصف مقدار تقدم العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة عند الفرس والروم فيقول، «وأما الفرس، فكان شأن هذه العلوم العقلية عندهم عظيمًا، ونطاقها متسعًـا، لما كانت عليه دولهم من الضخامة واتصال الملك. . . أما الروم فكانت الدولة منهم، ليونان أولاً وكانت لهذه العلوم بينهم مجال رحب، وحملها مشاهير من رجالهم مثل أساطين الحكمة وغيرهم» [١٢، ص١١٢١].

وابن خلدون في حديثه عن الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار لا يكتفي بمجرد الوصف، وإظهار الشبه والاختلاف، بل يذهب إلى أبعد من ذلك فنجده يسعى

جاهدًا لربط هذه الوقائع بالقوى والعوامل التي أنتجتها فنجده، مثلًا، يدخل في تعليل ازدهـار صناعة العلم والتعليم في القاهرة عامل درجة التحضر واستحكام الحضارة فيها فيقول، «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة، من بلاد مصر، لما عمـرانها مستبحـر وحضـارتها مستحكمة منذ آلاف السنين، فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت، ومن جملتها تعليم العلم» [١٢، ص ١٠٢٥].

وفي موضع آخر نجده يدخل عامل انقطاع سند العلم والتعليم وتناقص العمران في تعليل كساد وانحسار صناعة العلم والتعليم في المغرب العربي عند مقارنتها في حالة الازدهار في المشرق العربي فيقول، «وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب لتناقص العمران فيها وانقطاع سند العلم والتعليم. . . وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه» [١٢، ص١٠٢٢]. وفي موضع لاحق سيتم التحدث بشيء من التفصيل عن العوامل والقوى المؤثرة في صناعة العلم والتعليم من وجهة نظر ابن خلدون.

أما فيما يتعلق بتأكيد عدد من رواد علماء التربية المقارنة أمثال آرثر مولمان A. Moehlman، وجـورج بيرايدي G. Bereday، وبـرايان هولمـز B. Holmes بأن تفضي الدراسات التربوية المقارنة إلى الكشف عن القوانين والمبادىء التي تحكم الوقائع أو الظواهر التربوية في مختلف النظم التعليمية، نجد أن ابن خلدون في مقدمته يعالج ما نسميه الآن «الظاهرات أو الظواهر الاجتماعية» وما يسميه هو «واقعات العمران البشري» أو «أحوال الاجتماع الإنساني» معالجة ترمي إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر في نشأتها وتطورها وما يعرض لها من أحوال. وهذا الوجه من المعالجة في الدراسة المبني على الاعتقاد بأن هذه الظواهر لا تسير حسب الأهواء والمصادفات، بل هي محكومة في مختلف مناحيها بقوانين تشبه التي تحكم ما عداها من ظواهر الكون الطبيعية، لم يعرض له أحد من قبل ابن خلدون [٥، ص١٩١]. فابن خلدون يعتقد أن «كل حادث من الحوادث، ذاتا كان أو فعـلًا، لابـد له من طبيعـة تخصـه في ذاتـه، وفيما يعرض له من أحواله» [١٢، ص٣٢٩]. وعليه يرى أن علمه الجديد المختص بدراسة الاجتماع الإنساني، ذو مسائل

وهي بيان ما يلحقه من العوارض الذاتية. وواضح أن ابن خلدون يقصد بقوله «طبيعة» أو «عوارض ذاتية» ما نسميه اليوم «قانونًا.»

ولعل ما يجب توضيحه أن ابن خلدون يعتقد بوحدة ظواهر الوجود، ووحدة القوانين التي تسيطر عليه، وبالتالي وحدة أنحاء بحثها ومقارنتها. لذا نجده يلحق الظاهرة التربوية بالظاهرة الاجتماعية ويوحّد بينهما، فنراه في أكثر من موضع يؤكد على أن التعليم للعلم من جملة الصنائع، وأن الصنائع لابد لها من المعلم. وعليه فقد طبق ابن خلدون كثيراً من القوانين الاجتماعية على الظاهرة التربوية [٧، ص ص٢٦٥-٢٦٨].

ومن أمثلة القوانين والمبادىء التي صاغها في هذا الصدد: «في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها،» «في أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران،» «في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم،» و «في أن المغلوب مولع أبدًا بالاقتداء بالغالب في شعاره، وزيه، ونحلته، وسائر أحواله وعوائده،» و «في أن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها،» و «في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم.»

ويلاحظ أن هذه القوانين والتعاميم جاءت كعناوين في فصول مقدمته، ثم يعمد إلى جمع ما يؤيد ما ذهب إليه من شواهد الواقع وبطون التاريخ، وهذا ما يلجأ إليه ابن خلدون عادة في كتابة فصول مقدمته.

وفيما يخص أهمية أن تحقق الدراسات التربوية المقارنة بعدًا نفعيًّا أو إصلاحيًّا من خلال استفادة الباحث من تجارب الدول الأخرى وخبراتها، لتحسين النظام التعليمي وتطويره في بلده، نجد أن ابن خلدون يشير صراحة إلى أن الغرض المباشر لدراسته لواقعات العمران البشري أو ظواهره يتحدد في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر والقوانين التي تخضعه لها، لتكون الدراسة في نهاية الأمر وسيلة لتصحيح الأخبار التاريخية [٥، ص٢١٧]. وعليه فإن ابن خلدون يبتعد في دراسته عن تحقيق الهدف النفعي من الدراسات التربوية المقارنة

بصورة مباشرة، ويقرب بل ويتوحد مع ما يسمى الهدف العلمي الأكاديمي للتربية المقارنة. لكن كل ذلك لا يمنع من أن هناك إشارات في دراسة ابن خلدون تجعلنا لا نستبعد أن يكـون الهدف النفعي في ذهنه. من ذلك أنه، حين فرغ من تأليف مقدمته، رفعها إلى السلطان أبي العبـاس، وفي هذا على أغلب الـظن دلالة قوية ليستفيد منها السلطان في إصلاح أحوال دولته وتحسينها. كما أن ابن خلدون كمغربي لا يخفي إعجابه بما وصل إليه العلم والتعليم في المشرق العربي، لذا لا يستبعد أنه يبحث عن دروس نفعية من وصفه ومقارنة الحالة التعليمية فيهما.

ولعلنـا لذلـك نستطيع أن نؤكد أن موضوع التربية المقارنة ومسائلها، كما حددها روادها السابقون وعلماؤها المعاصرون، كانت واضحة إلى حد بعيد في ذهن ابن خلدون، وأن مختلف موضوعاتها ومشكلاتها كانت مطروحة على بساط البحث في دراسته بل يعتبر سباقًا في العديد من أوجه دراسته لها، خاصة فيما يتعلق في عدم اكتفائه بالوصف المجرد، والمقارنة الظاهرية لمختلف الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار، بل سعى للكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الوقائع وما يعتريها من أحوال.

وتـأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إن ابن خلدون في منهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق أنها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من كوكبة علماء التربية المقارنة التي سبق ذكرهم، والذين يرون خضوع الظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية إلى قوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمـل النهائي للتربية المقارنة على الكشف عن هذه القوانين، وتوظيفها بما يفيد إصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة.

ابن خلدون والعوامل المؤثرة في الظواهر التعليمية

إن العناية بدراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية وتحديدها تعتبر مرحلة تحول بارزة في مسيرة تاريخ التربية المقارنة، حيث درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى أربع مراحل اتسمت كل مرحلة منها

بخصائصها المميزة وروادها ومناهجها الخاصة. فالمرحلة الأولى يطلق عليها مرحلة الوصف وتمتد من العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن عشر الميلادي؛ والمرحلة الثانية تسمى مرحلة النقل أو الاستعارة، وتمتد من بداية القرن التاسع عشر وحتى نهايته؛ والمرحلة الثالثة يطلق عليها مرحلة القوى والعوامل، وتمتد من نهاية القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين؛ والمرحلة الرابعة وتسمى مرحلة التحليل العلمي أو المنهجية العلمية، وتمتد من منتصف القرن العشرين وحتى الوقت الراهن. ولكن يجب ملاحظة أن تقسيم تطور التربية المقارنة إلى مراحل لا يعني انتهاء كل مرحلة بمقوماتها وبدء فترة جديدة بقدر ما يعني تبلور اتجاه جديد في دراستها [١٣، ص٤].

ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Sadler عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها، وإن كان قد سبقه ليفازيز الفرنسي، وسار على نهجه كل من فريدريك شنايدر في ألمانيا، وإسحق كاندل وربورت أوليخ في أمريكا، ونيقولاس هانز وفرنون مالينسون وجوزيف لاواريز في إنجلترا، وبدرورسللو في سويسرا.

وفي أهمية دراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية وتحديدها يقول سادلر — اقتباسه المشهور — «إننا يجب ألا ننسى في دراسة نظم التربية الأجنبية أن الأشياء الواقعة خارج المدارس ذات أهمية أكبر من تلك الأشياء التي بداخلها، إذ أنها تحكم الأشياء التي في داخلها وتفسرها» [٩، ص١٠]. وجاء تلميذه كاندل ليؤكد بوضوح تام ضرورة البحث التاريخي ودراسة العوامل التي تتحكم في قيام الواقع، ويجعلها هدف التربية المقارنة حيث يقول، إن الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال في القانون المقارن، والأدب المقارن والتشريح المقارن، هو الكشف عن الفوارق في القوى، والأسباب التي تنتج فوارق في النظم التربوية القومية» [٩، ص ص ١٣ - ١٤]. وفي هذا المعنى أيضًا يقول نيقولاس هانز، «إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من وجهة النظر التاريخية ومقارنة الحل الذي جرب على المشكلات الناجمة، هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة» [٩، ص٢١].

والسؤال الذي نطرحه هنا أين يقف ابن خلدون من هذه المرحلة ومنهجها المتميز في دراسة النظم التعليمية؟ الواقع أنه يبدو واضحًا منذ البداية أن ابن خلدون في دراسته

لواقعات العمران أو الاجتماع البشري، يرفض الاقتصار على وصف الظواهر وبيان ما كانت عليه، وما هي عليه، أو ينبغي أن تكون عليه، بدون النظر إلى الأسباب أو العوامل التي وراءها، والقواعد والأصول التي تحكمها. وهذا يتضح جليًا في حديثه عما يجب أن يكون عليه المشتغل بعلم التاريخ حيث يقول، «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف، والقيام على أصول الدول والملل، ومبادىء ظهورها، وأسباب حدوثها، ودواعي كونها، وأحوال القائمين بها وأخبارهم، حتى يكون مستوعبًا لأسباب كل حادث، واقفًا على أصول كل خبر» [١٢، ص٣٢٠]. وكما أشرنا في موضع سابق، إن ابن خلدون جعل غرضه المباشر لدراسته ظواهر العمران البشري يتمثل في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر والقوى والقوانين التي تحكمها.

وعليه نجد أنه خلال استقراء *مقدمة ابن خلدون* يتضح أن أبرز القوى والعوامل التي يرى أنها تؤثر بشكل أساسي في صناعة العلم والتعليم هي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والدينية، ودرجة التحضر، وتوافر سند التعليم واتصاله، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، والرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة. وتفصيل الحديث عن هذه العوامل يتم على النحو التالي:

العوامل الجغرافية

إن العلاقة بين الإنسان ككائن عضوي وثقافي وبين البيئة الجغرافية كانت من الموضوعات الأساسية التي استحوذت على اهتمام المفكرين والرحالة العرب، وظهر ذلك بصورة أوضح عند ابن خلدون [١٤، ص٤٦]. «فكل المسائل التي تبحث في أثر الإقليم والوسط الجغرافي في حياة البشر لم يحدث أن أخضعت من قبل ابن خلدون لفحص منظم، فهو في هذا المضمار يجب أن يعد مجددًا بلا ريب، ومثل أفكاره هذه لم تظهر في أوروبا إلا بعد مضي عدة قرون» [١٥، ص ٤٤٤].

إن تأثير العوامل الجغرافية على البشر ليس موضع تساؤل عند ابن خلدون، لكن الاهتمام الأساسي له يتركز حول طبيعة هذا التأثير وأهميته في حياة الإنسان والمجتمع، فوفقًا لرأي ابن خلدون، فإن العامل المناخي أكثر العوامل الجغرافية تأثيرًا على الصفات الجسمية والنفسية للإنسان، وجوهري في تحديد قابلية البيئة لمعيشته وتطوره اجتماعيًا. وعلى هذا العامل وأهميته في تحديد حياة البشر، قسم ابن خلدون الأرض إلى منطقتين رئيستين هما: منطقة الأقاليم المنحرفة أو المتطرفة وتشمل الأقاليم الأول والثاني والسادس والسابع، ومنطقة الأقاليم المعتدلة وتشمل الرابع والثالث والخامس. أما موقع هذه الأقاليم، فالأول يقع حول خط الاستواء، يليه من جهة الشمال الثاني فالثالث فالرابع فالخامس فالسادس فالسابع. وتبلغ الحرارة أشدها في الأول، ثم تتدرج كلما اتجهنا شمالاً حتى تصل البرودة أشدها في السابع.

ففي الأقاليم المتطرفة، أي المفرطة في البرودة أو الحرارة، نجده يعتبر العوامل الجغرافية مسؤولة عن أحوال البشر، إلى الحد الذي يجعل من ابن خلدون رائدًا للحتمية البيئية[1] قبل دعاتها في الغرب بأربعة قرون، كما يرى الأنتروبولوجي هاريس M. Harris، فالحرارة الشديدة أو البرودة الشديدة تؤثر تأثيرًا سلبيًا على قدرات البشر، وتجعل الحياة الاجتماعية على مستوى منحط، يقترب إلى مستوى حياة الحيوان. وفي وصف نتيجة هذا التأثير يقول ابن خلدون في عباراته، «وأما الأقاليم البعيدة عن الاعتدال مثل الأول والسادس والسابع فأهلها أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم... وأخلاقهم قريبة من خلق الحيوان العجم. حتى ينقل عن الكثير من السودان أهل الأقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، وأنهم متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضا وكذا الصقالبة [من أهل الشمال المتطرف]» [١٢، ص ٣٨٨]. ثم يأتي مباشرة ليحدد السبب وراء ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك.»

---

١ الحتمية البيئية هي اتجاه يعتبر الثقافات مجرد انعكاسات للبيئات التي توجد في إطارها؛ للتوسع انظر: [١٤].

ثم يعود ابن خلدون مباشرة مرة ثانية ويصف نتيجة هذا السبب فيقول، «فالدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، وجميع أحوالهم بعيدة من أحوال الأناس قريبة من أحوال البهائم» [١٢، ص٣٨٨].

ويستدرك ابن خلدون أن جزيرة العرب، وعلى الرغم من أنها واقعة في نطاق الأقاليم المنحرفة، إلا أنه لا ينسحب عليها ما سبق تفصيله عن أحوال الأقاليم المنحرفة والسبب في ذلك يرجع على حد تعبير ابن خلدون إلى أنها قد أحاطت بها البحار من الجهات الثلاث، فرطبت هواءها وصار فيها بعض الاعتدال.

ويعود ابن خلدون ويفصل القول عن تأثير العوامل المناخية على الصفات المزاجية، والانفعالية، والجسدية، لسكان الأقاليم المتطرفة أو المنحرفة، فيرجع ما يلاحَظُ من خفة، وطيش، وولع في الطرب والرقص، وسواد في البشرة عند سكان الأقاليم الحارة كالسودانيين إلى تأثير شدة درجة الحرارة على كمية الهواء والرطوبة في جسم الإنسان، وما يتبع ذلك على بشرتهم وروحهم. وينتقد ابن خلدون في هذا المقام ما ذهب إليه المسعودي بأن من هذه السمات المزاجية والانفعالية للسودانيين نشأت عن ضعف في أدمغتهم، وما ذهب إليه النسابون العرب إلى أن سواد بشرة سكان الجنوب يرجع إلى أنهم من نسل حام بن نوح المتصف بسواد البشرة.

أما في الأقاليم المعتدلة أو المتوسطة، فإن اعتدال الحرارة والبرودة فيها جنَّب ساكنيها التأثير الجائر لتطرف الأحوال المناخية على حياتهم، وساعدهم في المقابل على الاعتدال في أحوالهم كافة. فعلى حد تعبير ابن خلدون، «فالأقليم الرابع أعدل العمران، والذي حافته من الثالث والخامس أقرب إلى الاعتدال، والذي يليها من الثاني والسادس بعيدان عن الاعتدال، والأول والسابع أبعد بكثير.» ثم يردف ابن خلدون مباشرة النتيجة المترتبة على هذا الاعتدال فيقول، «فلهذا كانت العلوم والصنائع والمباني والملابس والأقوات والفواكه بل والحيوانات وجميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال. وسكانها من البشر أعدل أجسامًا وألوانًا وأخلاقًا وأديانًا وأحوالاً. . ويبعدون عن الانحراف

في عامـة أحوالهم. وهؤلاء أهل المغرب والشام والحجاز واليمن والعراقيين والهند والسند والصين وكذلك الأندلس ومن قرب منهم من الفرنجة والجلالقة والروم واليونانيين، ومن كان مع هؤلاء أو قريبًا منهم في هذه الأقاليم المعتدلة. ولهذا كان العراق والشام أعدل هذه كلها لأنها وسط من جميع الجهات » [١٢، ص٣٨٧].

ويوضح ابن خلدون أن التفاوت الحاصل في درجة تقدم صناعة تعليم العلم وسائر الصنـائـع بين أهـل الأقـاليم المعتدلة مرجعه ليس للتفاوت في درجة الاعتدال بين تلك الأقاليم، والذي يعتبره تفاوتًا في الدرجة الواحدة وليس في النوع، وإنما يرجع إلى التفاوت في درجة العمران والحضارة، لكنه يعود ويؤكد أن التفاوت الحاصل في درجة التقدم في هذه الصنـائع بين الأقاليم المعتدلة والأقاليم المنحرفة سببه البعد عن الاعتدال. ويقارن ابن خلدون في هذا المقام درجة التفاوت الحاصل بين أهل المشرق والمغرب العربي، وهم من أهل الأقاليم المعتدلة، من جهة وبينهم وبين أهل الإقليمين الأول والسابع، وهم من الأقاليم المنحـرفـة، من جهـة أخرى فيقول، «فأهل المشرق على الجملة أرسخ في صناعة تعليم العلم، بل وفي سائر الصنائع، حتى أنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أن عقـولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب. . . وليس كذلك. وليس بين قطر المشرق والمغرب تفاوت بهذا المقدار الذي يفاوت الحقيقة الواحدة، اللهم الأقاليم النحرفة مثل الأول والسابع، فإن الأمزجة فيها منحرفة والنفوس على نسبتها كما مر، وإنما الذي فضل به أهل المشرق والمغرب فهو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة من العقل المزيد» [١٢، ص ص ١٠٢٢-١٠٢٣].

وهكـذا، يتضـح تسليم ابن خلدون بالتأثير الحاسم للعوامل الجغرافية في منطقة الأقـاليم المتطرفة، إلى الحد الذي يجعله رائدًا ونصيراً للحتمية الجغرافية، فتأثير العوامل الجغـرافية على ساكنيها لا يقتصر على الصفات الجسمية، وإنما يمتد لتحديد الكثير من الصفـات الأخلاقية والمزاجية والثقافية، وحصر تطور المجتمع هناك في دائرة ضيقة. أما شعوب الأقاليم المنحرفة، فتطور الحياة الاجتماعية والثقافية والصناعية عندهم محكوم بشكل أسـاسي بعـوامل (قوانين) العمران والحضارة، وتلعب العوامل الجغرافية من خلالها دور الباعث أو المعوق لهذا التطور.

العوامل الاقتصادية والمعاشية

يربط ابن خلدون ربطًا وثيقًا بين حالة المجتمع ودرجة تطوره، وبين حالته الاقتصادية والمعاشية إذ يقول، «اعلم أن اختلاف الأجيال في أحوالهم إنما هو باختلاف نحلتهم من المعاش، فإن اجتماعهم إنما هو للتعارف على تحصيله والابتداء بما هو ضروري فيه وبسيط قبل الحاجي والكمالي» [١٢، ص٤٦٧].

ويقارن ابن خلدون بين تأثر ظروف حياة البدوي وظروف حياة الحضر على تحديد صفاتهم الجسمية والنفسية والأخلاقية والعقلية. فأهل البدو يتمتعون بصحة أحسن وهم أقرب إلى الخير من أهل الحضر لأن أخلاقهم لم تفسدها الملذات والترف، وهم أقرب إلى الشجاعة من أهل الحضر، لأنهم مضطرون بنفسهم للدفاع عن أموالهم وأنفسهم، لكن أهل الحضر أكثر ذكاء وفطنة من أهل البدو، ويعلل ابن خلدون ذلك بقوله، «ألا ترى أهل الحضر مع أهل البدو، كيف تجد الحضري متحليا بالذكاء ممتلئًا من الكيس، حتى إن البدوي ليظنه أنه قد فاته في حقيقة إنسانيته وعقله وليس كذلك. وما ذاك إلا لإجادته من ملكات الصنائع والآداب في العوائد والأحوال الحضرية، مالا يعرفه البدوي» [١٢، ص١٠٢٣].

ويوضح ابن خلدون بالرغم من التفاوت العميق بين نمط الحياة البدوية ونمط الحياة الحضرية، فإن النمطين مرتبطان في الأصل، فالبدو أقدم من الحضر وسابق عليه، والبادية أصل العمران، والمدن والأمصار مدد لها. فالعمران الحضري الذي لا ينحصر فيه تحصيل المعاش على الضروري من الأحوال والعوائد بل يتجاوزه إلى الكمالي منها، يعتبر الامتداد الطبيعي، أو المرحلة الأعلى لتطور العمران البدوي، الذي يفتقر تحصيل المعاش فيه على الضروري من سائر الأحوال والعوائد ولهذا نجد التمدن غاية البدوي.

وبعد أن ينتهي ابن خلدون من تقرير حقيقية تقسيم العمران البشري إلى قسمين: بدو وحضر، ويعقد غالبية أبواب مقدمته وفصولها للحديث بالتفصيل عن المظاهر والأنظمة والتنظيمات المترتبة على نمط الاقتصاد أو المعاش القائم على حياة الاستقرار في المدن

والأمصـار الحضرية، يوضح ما يتطلبه النشاط التجاري والصناعي من تقسيم للعمل، وتعدد المهن والحرف، ومن نمو للتنظيم السياسي وظهور الملك والدولة.

وفيما يخص العلاقة بين حالة العلم وتعليم العلوم وبين وضع المجتمع الاقتصادي، يجعـل ابن خلدون ازدهـار هذه الحـالـة مرتبطًا ويأتي نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية في المجتمـع، ويعلل ابن خلدون ذلـك بقـولـه، «فمتى فضلت أعـمال أهـل العمران عن معـاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الإنسان، وهي العلوم والصنائع. ومن تشوق بفطرته إلى العلم، ممن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدنة، فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي، لفقدان الصنائع في أهل البدو» [١٢، ص١٠٢٤]. وهو في موضع آخر يؤكد أن تعليم العلوم من الصنائع الكمالية التي يختص بها أهل الحضر دون أهل البدو.

وهكذا يتبين مقدار الأهمية التي يمنحها ابن خلدون للعوامل الاقتصادية والمعاشية في تحديد أسلوب الحياة البدوية والحضرية، وما يتبع ذلك من تقسيم للأعمال والمهن، وانتشار الصنائع، وكيف أن الكمالي منها كصناعة تعليم العلوم مرتبط ظهوره وازدهاره في المجتمعات الحضرية وتكـون على نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف. وفي إظهار أهمية الكشف الذي جاء به ابن خلدون في هذا المقام وزيادته تقول الباحثة سفتيلانا باتسييفا «إنه لأول مرة في تاريخ العلم يفسر ابن خلدون تطور شكل الحياة الاجتماعية بتطور الإنتاج. . . ولأول مرة في تاريخ العلم يرفض ابن خلدون العقيدة التي تنادي بأن المجتمع يتطور نتيجة لضغط قوى خارجية علية» [١٦، ص٢٠١]. ويؤكد هذا الاستنتاج عبدالله شريط فيقول، «إن من اكتشافات ابن خلدون الكبرى ربطه بين الحياة العقلية والعلمية والازدهار الثقافي وبين تطور المجتمع السياسي والحضاري والاقتصادي على الخصوص» [١٧، ص١٠١].

العوامـــل الســـياســية

يرى ابن خلدون أن الاجتماع الإنساني لابد له من تنظيم سياسي يرعى مصالحه، ويحفظ أمنه. ولتأكيد ذلك يعد ابن خلدون فصلاً في مقدمته يجعل عنوانه «في أن العمران

البشري لابد له من سياسة ينتظم بها أمره.» وفي موضوع آخر نجده يربط بين الحضارة والدولة، ولإظهار هذه الربط وأهميته وضع فصلا بعنوان «في أن الحضارة في الأمصار من قبل الدول وأنها ترسخ باتصال الدولة ورسوخها،» ضرب فيه العديد من الشواهد التاريخية والمعاصرة له لتدعيم استنتاجه، ويعلل ذلك الربط بقوله، «واعلم أنها أمور متناسبة، وهي حال الدولة في القوة والضعف، وكثرة الأمة أو الجيل، وعظم المدينة أو المصر، وكثرة النعمة واليسار. وذلك أن الدولة والملك صورة الخليقة والعمران، وكلها مادة لها، من الرعايا والأمصار وسائر الأحوال» [١٢، ص٨٨٧]. وكما مر في موضع سابق، فإن ابن خلدون يجعل من أسباب نهضة التعليم وصناعته، ازدهار الحضارة، التي بدورها تتوقف على حال الدولة من القوة والضعف.

ويوظف ابن خلدون إدراكه لهذه العلاقة المتينة بين الدولة والحضارة في تفسير التفاوت في ازدهار الصنائع في سائر الفنون في المدن التي تمثل مركز الدول ومقرها، عنها في الأمصار التي في القاصية أو البعيدة عن المركز، ويعلل ذلك بقوله «وما ذلك إلا لمجاورة السلطان لهم وفيض أمواله فيهم، كالماء، يخضر ما قرب منه، ما قرب من الأرض، إلى أن ينتهي إلى الجفوف على البعد» [١٢، ص٨٨٤]. ولعل الشواهد في التاريخ المعاصر تؤكد ما ذهب إليه ابن خلدون، حيث نجد أن عواصم معظم الدول هي أكثر مناطقها تقدمًا وازدهارًا من الناحية التعليمية وفي غيرها من النواحي.

وفي موضع آخر يدخل سبب تقلص الدولة واختلالها كعامل مهم في تدهور النهضة التعليمية، فيقول، «فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد أن ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه. وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها» [١٢، ص١٠٢٠].

ويخصص ابن خلدون عددًا من فصول مقدمته لإبراز النتائج السيئة للسياسة الجبائية التعسفية والظلم من قبل الدولة للرعية، وأن آثارها السلبية لا تنحصر في دائرة الاقتصاد بل تتعداها لتشمل تقليص العمران وتخريبه الذي تمتد عوائده على الدولة بالفساد والانتقاض.

ويتحدث ابن خلدون عن التأثير السيىء للقهر والعسف على الجماعات والشعوب حيث يدفع إلى الكسل والكذب والخبث والخديعة وإفساد معاني الإنسانية وارتكاس النفس إلى أسفل سافلين. ويستشهد في هذا المقام في حال اليهود فيقول، «وانظره في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالخرج، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد.» وينتهي ابن خلدون من هذا السياق إلى تقرير الحقيقة التربوية التالية فيقول، «فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليهم في التأديب» [١٢، ص١٢٥٤].

وحول علاقة المغلوب بالغالب يقرر ابن خلدون أن المغلوب مولع بالاقتداء والتشبه بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده. ولعل وقائع التاريخ المعاصر وما نلاحظه من تبعية ثقافية وتعليمية ومعيشية للمستعمر عند معظم الشعوب التي وقعت ضحية للاستعمار ما يبرهن مصداقية ما جاء به ابن خلدون.

العامل الديني

لا يغفل ابن خلدون عن أهمية العامل الديني للعمران البشري، وإقامة الدول واستمرارها. وإذا كان ابن خلدون أكّد مرارًا على جعل عامل العصبية أساسًا لقيام الدول، فإنه يعود ويؤكد في فصل مستقل على أن الدعوة الدينية تزيد الدولة في أصلها قوة على قوة العصبية التي كانت لها من عددها، بل إنه في فصل آخر يذهب أبعد من ذلك ويجعل أساس قيام الدول العامة الاستيلاء، العظيمة الملك كما يسميها ابن خلدون، أو التي يسميها البعض بالإمبراطوريات، الدين (إما نبوة أو دعوة حق). والسبب في ذلك كما يقول، «أن الصبغة الدينية تذهب بالتنافس والتحاسد الذي في أهل العصبية، وتفرد الوجهة إلى الحق. فإذا حصل لهم الاستبصار في أمرهم لم يقف لهم شيء، لأن الوجهة واحدة والمطلوب متساو، وهم مستميتون عليه» [١٢، ص٥٢٧]. ويضرب المثل في الدولة الإسلامية. ولكنه في المقابل يعود ويصر على أن الدعوة الدينية من غير عصبية لاتتم. وفي وصف هذا التلاحم عنده يقول عماد الدين خليل، «ذلك هو التقابل الفعال في نظرية ابن خلدون: الدين والعصبية... الرؤية أو الاستبصار الإيماني والأداة التاريخية... إن العصبية بدون دين لا

تحقق شيئًا كبيرًا، والدين بدون عصبية لا يتحرك وقتًا طويلاً . . . لابد من اقتران الجانبين» [١٨، ص٤٠].

والواقع أن ابن خلدون لا يقف عند هذا الحد، بل نجد أن رؤيته الدينية تتخلل عرضه واستنتاجه في جميع أبواب مقدمته الستة. فنجده يوظف ثقافته الإسلامية وإيمانه العميق بالله في تفسير العديد من الأحداث وفي صياغة نظرياته ومقولاته.

فنجده يؤكد حتمية النبوة التي أعان الله الإنسان بها على الاستخلاف في الأرض، ويعتبرها ضرورة حضارية تتضمن بعدًا تربويًا يستهدف الأخذ بيد الإنسان، لكي يقدر على مواصلة مهمته في التقدم والإعمار، وتغليب دوافع الخير في تكوينه، على نزعات الشر والضلال [١٨، ص١٣١]. وفي تصنيفه للعلوم يأخذ في الاعتبار البعد الديني فيقسمها إلى قسمين: العلوم الحكمية الفلسفية يهتدي إليها الإنسان بعقله، ولها وظائفها وحدودها، والعلوم النقلية الوضعية وهي مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال للعقل فيها، وهي لها أيضًا وظائفها التي لا غنى للإنسان عنها.

وفي موضع آخر ينسب ابن خلدون ظهور بعض العلوم إلى الدين. فالعلوم اللسانية عند المسلمين مرتبطة نشأتها بالدين الإسلامي فيقول، «هذا العلم — يقصد علم البيان — حادث في الملة بعد علم العربية (النحو) واللغة.» ويعلل في هذا المقام نشأة علم النحو بقوله، وكان القرآن (متنزلاً) به، والحديث النبوي منقولاً بلغته، وهما أصل الدين والملة. فخشي تناسيهما وانغلاق الأفهام عنهما بفقدان اللسان الذي تنزلا به، فاحتيج إلى تدوين أحكامه ووضع مقاييسه واستنباط قوانينه. وصار علمًا ذا فصول وأبواب ومقدمات ومسائل، سماه أهله بعلم النحو» [١٢، ص١٢٨١]. ويسوق أسبابًا مشابهة لظهور العلوم اللسانية الأخرى، تتمثل في المحافظة وفهم أسرار اللسان الذي نزله به القرآن الكريم ودقائقه. كما يبين أن هناك علومًا أخرى تقوم على الدين مفسرة وموضحة له مثل علوم الدين الإسلامي كعلوم القرآن من التفسير والقراءات، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، وعلم الفرائض.

ويتناول ابن خلدون دور الإسلام في نشر اللغة العربية، وحملها إلى أبعد الأصقاع، لكونها لغة القرآن الكريم وسنة رسوله الجليل، ويسوق للتدليل على ذلك عددًا من الوقائع التاريخية فيقول، «اعلم أن لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة، أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها، ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية كلها بالمشرق والمغرب لهذا العهد عربية، والسبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم، والدين والملة صورة للوجود وللملك. وكلها مواد له، والصورة مقدمة على المادة، والدين إنما يستفاد من الشريعة، وهي بلسان العرب، كما أن النبي، صلى الله عليه وسلم عربي، وجب هجر ما سوى اللسان العربي من الألسن في جميع ممالكها» [١٢، ص٩٠٠].

ويمضي ابن خلدون في مواضع عديدة إلى الإشارة إلى أثر الدين في تحديد محتوى المؤلفات والعلوم فيقول، «والتأليف بين العوالم البشرية والأمم الإنسانية كثير، ومتنقلة في الأجيال والأعصار، وتختلف باختلاف الشرائع والملل والأخبار عن الأمم والدول» [١٢، ص١٢٣٦]. وفي موضع آخر يوضح ابن خلدون كيف أن الدين يحدد ما يدرس للولدان، فنجد أن تعليم القرآن الكريم أساس التعليم في البلاد الإسلامية وهو في ذلك يقول، «اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع الأمصار، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعده من ملكات» [١٢، ص١٢٤٩].

عامل توافر واتصال سند العلم والتعليم

يعطي ابن خلدون أهمية خاصة لتوافر واتصال سند تعليم العلم، ويجعله من العوامل المؤثرة في ازدهار العلم وصناعة التعليم. ويقصد بذلك المعلمين أو العلماء الذين يروى ويؤخذ عنهم العلم، فوجود المعلم كطرف في العملية التعليمية ضرورة قصوى، فتعلم الصنائع لابد لها من معلم، وأنه، كما يقول ابن خلدون، «على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته» [١٢، ص٩٣٥].

وسند التعليم الذي يعول عليه ابن خلدون في ازدهار صناعة التعليم صاحب ملكة خاصة لا تتأتى له إلا بالإلمام بأصوله وقواعده. وهو في ذلك يقول، «إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله . . . والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما» [١٢، ص١٠١٩]. لذلك نجده يعتبر توافر المعلم الماهر، لنهوض صناعة التعليم وغيرها، شرط مقر في كل زمان ومكان، وفي هذا يقول، و «لهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها، معتبراً عند كل أهل أفق وجيل» [١٢، ص١٠١٩].

ويمضي ابن خلدون في تقديم الشواهد من خبرته كمؤرخ ومعلم وشاهد عيان على أن توافر سند التعليم واتصاله من الشروط اللازمة لنهضة العلم وصناعة التعليم في بلد ما. فنجده عندما يتحدث عن تلاشي بعض العلوم في الأندلس وبقاء بعضها يعلل بقاء الباقي منها بأسباب، منها بقاء السند فيقول، «وأما أهل الأندلس فذهب رسم التعليم من بينهم، وذهبت عنايتهم بالعلوم، لتناقص عمران المسلمين بها منذ مئتين من السنين. ولم يبق من رسم العلم عندهم إلا فن العربية والأدب، اقتصروا عليه، وانحفظ سند تعليمه بينهم، فانحفظ بحفظه.» ويستمر في تعليل سبب تلاشي الباقي فيقول، وأما الفقه بينهم فرسم خلو وأثر بعد عين. وأما العقليات فلا أثر ولا عين. وماذاك إلا لانقطاع سند التعليم فيها بتناقص العمران، وتغلب العدو على عامتها» [١٢، ص١٠٢٢]. وعندما يتحدث عن كساد العلم في المغرب مقارنة برواجه في المشرق نجده يدخل عامل سند التعليم في تعليل هذه الحالة فيقول، «وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب، لتناقص العمران فيه وانقطاع سند العلم والتعليم» [١٢، ص١٠٢٧]. وفيما يتعلق بازدهار التعليم في المشرق يقول، «وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه» [١٢، ص١٠٢٢].

عامل درجة التحضر ورسوخ الحضارة

يربط ابن خلدون بين درجة تحضر المجتمع واستحكام حضارته — والتي تعتبر على الأعم محصلة للعوامل السابقة — وبين مستوى العلم وصناعة تعلم التعليم فيه، فالعلاقة

بينهما طردية أو موجبة، فالصنائع والتي منها صناعة التعليم تزدهر بازدهار العمران الحضري وكثرته، ويأتي رسوخها في المجتمعات على قدر رسوخ حضارتها وطول أمدها. وإذا دبت عوامل الانحلال والهرم في تلك الحضارة، فإن سرعان ما تتناقص فيها الصنائع وتتلاشى. ولتوضيح هذه العلاقة العامة بين الصنائع ودرجة التحضر يعقد ابن خلدون في مقدمته فصلا بعنوان «في أن الصنائع إنما تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته» موضحًا به السبب في ذلك لتوافر دواعي الترف والثروة، ويعقد فصلاً آخر بعنوان: «في أن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها.» ويعلل السبب في ذلك بقوله، «وهو أن هذه كلها عوائد للعمران والأوان (الاستقرار) والعوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد» [١٢، ص٩٣٨].

ولتوضيح هذه العلاقة وتفسيرها على مستوى صناعة التعليم يعقد ابن خلدون لذلك فصلاً بعنوان «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.» ويعزو العلة في ذلك بقوله، «والسبب في ذلك أن تعليم العلم، كما قلناه، من جملة الصنائع وقد كنا قدمنا أن الصنائع إنما تكثر في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف، تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة؛ لأنه أمر زائد عن المعاش» [١٢، ص١٠٢٤].

ويستمد ابن خلدون من خبرته كمؤرخ وشاهد عيان، العديد من الشواهد الحاصلة لتدعيم ما ذهب إليه فيقول، «واعتبر ما قررناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، لما كثر عمرانها في صدر الإسلام، واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعر سكانها، انطوى ذلك البساط، جملة بما عليه، فقد العلم بها والتعليم وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام» [١٢، ص ص١٠٢٤-١٠٢٥].

وفي مكان آخر من *المقدمة*، يعود ابن خلدون ويوظف هذا الارتباط في تفسير تقدم أهل المشرق على أهل المغرب في صناعة تعليم العلم، والذي ظنه خطأ كثير من رحالة أهل

المغرب أن مرجعه إلى اكتمال عقول أهل المشرق وتفوقهم الفطري، فيري أن هذا التفاوت لا يرجع إلى اختلاف في النوع، أي اختلاف فطري أو طبيعي في العقل البشري، وإنما يرجع إلى اختلاف في الدرجة يصنعه التغاير والتمايز بين المستويات الحضارية وفي هذا يقول، «وإنما الذي فضل به أهل المشرق أهل المغرب، فهو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة، من العقل المزيد، كما تقدم في الصنائع» [١٢، ص١٠٢٣].

ويضيف ابن خلدون في فصول أخرى أنه على مقدار درجة تحضر المجتمع والدولة تنهض وتتقن صناعات أخرى مصاحبة لازدهار صناعة التعليم مثل الخط والكتابة والوراقة. ففي تعليل جودة صناعة الخط يقول، «وعلى قدر الاجتماع والعمران والتناغي في الكمالات والطلب لذلك تكون جودة الخط في المدينة... ونجد تعليم الخط في الأمصار الخارج عمرانها على الحد أبلغ وأسهل وأحسن طريقًا.» وعليه يعلل جودة الخط في دولة التبابعة فيقول، «وقد كان الخط العربي بالغًا مبالغة من الإحكام والإتقان والجودة في دولة التبابعة، لما بلغت من الحضارة والترف» [١٢، ص٩٦٢].

ومما تجدر ملاحظته في هذا الجانب أن إدراك أهمية العلاقة وإبرازها بين درجة التحضر واستحكام الحضارة وبين مستوى العلم والتعليم في المجتمع تعتبر أيضًا من اكتشافات ابن خلدون غير المسبوقة. و في هذا يقول عبدالغني عبود، «وقد كان العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون، هو الوحيد الذي تنبه حتى الآن إلى هذا العامل [عامل التحضر] كقوة ثقافية مؤثرة في الأيديولوجيا، وفي التربية» [٣، ص١٩٠].

وقد جاءت دراسات متعددة في وقتنا الحاضر، تؤكد ما جاء به ابن خلدون قبل نحو أكثر من خمسة قرون، كتلك التي قام بها فردريك هاربيسون F. Harbison وتشارلز مايرز M. Charles [١٩].

عوامل أخرى

يدخل ابن خلدون في فصول ومواضع متفرقة في مقدمته عددًا آخر من العوامل المكملة والمساعدة على ازدهار العلم وصناعة التعليم أبرزها الرحلة في طلب العلم، ووقف

الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، وكثرة الطلب على صناعة التعليم. فالرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة عنده مزيد كمال في التعليم وغيره من الأخلاق والفضائل، ويقول عنها معللاً، «والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينحلونه به من المذاهب والفضائل: تارة علمًا وتعليمًا وإلقاء؛ وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة. إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكامًا وأقوى رسوخًا.» ويلح ابن خلدون على إظهار أهمية تعدد الشيوخ المتلقى عنهم لطالب العلم فيقول، «فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها. فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيده تمييز الاصطلاحات... وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات. ويصحح معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين» [١٢، ص١٢٥٥].

وبالنسبة لعامل وقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، كعامل مشجع على نهضة العلم والتعليم، نجده في معرض حديثه عن ازدهار العلم والتعليم في القاهرة يدخل هذا العامل من جملة العوامل المؤدية لذلك، فيقول، «فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف المغلة... فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلات والفوائد، وكثر طالب العلم ومعلمه بكثرة جرايتهم منها، وارتحل إليها الناس في طلب العلم من العراق والمغرب ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها» [١٢، ص١٠٢٥].

ويؤكد أهمية هذا العامل في موضع آخر عند تعليله لازدهار العلم والتعليم وسائر الصنائع الضرورية والكمالية في المشرق فيقول، «لكثرة عمرانه والحضارة، ووجود الإعانة لطالب العلم بالجراية من الأوقاف التي اتسعت بها أرزاقهم» [١٢، ص١٠٢٨].

أما بالنسبة لعامل ازدياد الطلب أو الحاجة، فهو عند ابن خلدون عامل عام ينسحب أثره على جميع الصنائع بما فيها صناعة التعليم. فيخصص فصلاً في ذلك عنوانه «في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها،» ويوضح فيه العلة في ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أن الإنسان لا يسمح بعمله أن يقع مجانًا، لأنه كسبه ومنه معاشه... فلا يصرفه إلا فيما له قيمة في مصره ليعود عليه بالنفع... وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها،

ولا يوجه قصد إلى تعلمها، فاختصت بالترك وفقدت للإهمال.» ويضيف ابن خلدون أن العامل الحاسم الذي يحدد نسبة الطلب أو الحاجة إلى صناعة ما هو مدى احتياج الدولة لهذه الصناعة، ويقول في ذلك، «إن الصنائع وإجادتها إنما تطلبها الدولة، فهي التي تنفق من سوقها وتوجه الطلبات إليها» [١٢، ص٩٤٠].

تعقيــب

ولعلنا بعد ذلك نستطيع أن نؤكد أن ابن خلدون يمتلك وعيًا ناضجًا بأن هناك قوى وعوامل تؤثر وتحكم الظواهر التربوية، وقد عبر عنها بوضوح في فصول ومواطن عديدة في مقدمته. وإن العوامل التي حددها فريدرك شنايدر والمتمثلة في: شخصية الأمة، والموقع الجغرافي، والثقافة والعلوم والفلسفة، والحياة الاقتصادية، والسياسية، والدين، والتاريخ، والمؤثـرات الأجنبية، والتـطور الطبيعي للممارسات التربوية، والعوامل التي جاء بها هانز والمتمثلة في العوامل الطبيعية، والدينية، والعلمانية، تقترب من تحديد ابن خلدون لها. وهذا يجعلنا نتفق مع القائلين بأن ابن خلدون سبق علماء التربية المقارنة بأكثر من خمسة قرون، في توضيح أهمية القوى والعوامل الثقافية في التأثير على سير الظواهر التربوية وتوجيهها، وفي الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التي توجد بها [٣، ص٩٦].

ومما تجدر ملاحظته أن النهج القائم على التعرف على القوى والعوامل لتفسير الظواهر التعليمية، كان الاتجاه السائد منذ سادلر في الدراسات التربوية المقارنة، غير أن هذا الاتجاه تغير في العقود الأخيرة من هذا القرن، إذ أصبحت تلك القوى والعوامل نفسها موضعًا للبحث بعد أن كانت أساسًا للتفسير، واتجه الباحثون، مثلاً، إلى دراسة دور التعليم في التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية. كما أن التطور الذي أصاب مناهج البحث في العلوم الاجتـماعية، واستخـدامها لمفاهيم البحث وطرقه التجريبية والذي امتد تأثيره إلى مناهج البحث في التربية المقارنة، فأصبحت تستخدم مناهج أخرى تستند إلى تحليل النظم التعليمية على إطار أو نموذج نظري [١٣، ص ص٢٨-٢٩؛ ٢٠، ص٤٩]. إضافة إلى أن هناك اتجاهًا واهتمامًا متزايدًا في الوقت الراهن على أن تقوم الدراسات التربوية المقارنة على أسـاس ميداني، ودراسة المشكلات التربوية بطريقة إجرائية، واستخدام نتائج هذه

الدراسات في اتخاذ القرارات، وتوجيه النمو التربوي، من خلال منظور دولي [٢١، ص ص٣١-٣٣].

منهج ابن خلدون في دراسة الظواهر التربوية

رغم أن ابن خلدون لم يفرد في مقدمته فصلاً للحديث عن منهجه، أو يطلق اسمًا صريحًا على منهجه في معرض معالجته لموضوعه، إلا أن الباحث لن يجد صعوبة في التوصل إلى أن ابن خلدون نهج في دراسته لواقعات أو ظواهر العمران أو الاجتماع الإنساني، نهجًا علميًا، وأنه التزم مدلولات مسميات مناهج البحث المستخدمة حديثًا.

ويلخص هذا النهج باحث حقق بعناية كبيرة *مقدمة ابن خلدون* ودرسها فيقول، «فهو في بحثه للظواهر الاجتماعية يجتاز مرحلتين: تتمثل أولاهما في ملاحظات حسية وتاريخية لظواهر الاجتماع، أو بعبارة أخرى تتمثل في جمع المواد الأولية لموضوع بحثه من المشاهدات ومن بطون التاريخ، وتتمثل الأخرى في عمليات عقلية يجريها على هذُ المواد الأولية ويصل بفضلها إلى الغرض الذي قصد إليه من هذا العلم، وهو الكشف عما يحكم الظواهر الاجتماعية من قوانين» [٥، ص٢٠٣]. وفي موضع آخر، يضيف الباحث نفسه، عند مقارنة منهج ابن خلدون مع منهج أوجست كومت (مؤسس علم الاجتماع الحديث) فيقول إن كلاهما يعتقد أن منهج دراسة الظواهر الاجتماعية «ينبغي أن يكون منهجًا وضعيًا قوامه الاستقراء والملاحظة والدخول في الموضوع بدون فكرة مبيتة» (٥، ص٢١٧).

وباستخدام مسميات مناهج البحث العلمي الشائعة في العلوم الاجتماعية حديثًا، نجد أن ابن خلدون استخدم في دراسته للظواهر التربوية، بشكل أساسي، المناهج البحثية التالية:

الملاحظـــة

اتخذ ابن خلدون من الملاحظة الحسية أساسًا واضحًا في دراسته للظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية، ويتخذها في العادة مدخلاً لتعقب هذه الظواهر في بطون التاريخ،

ويجعل منها معيارًا لقياس صحة المسائل والاستنتاجات العقلية. فنجده ينكر ادعاء الفلاسفة في إسنادهم الموجودات كلها للعقل ويحاجهم في ذلك، ليس على أساس ديني فقط بل لمخالفته الواقع الملاحظ والمحسوس فيقول، «وأما البراهين التي يزعمونها على مدعياتهم في الموجودات ويعرضونها على معيار المنطق وقانونه فهي قاصرة وغير وافية بالغرض. أما ما كان منها في الموجودات الجسمانية ويسمونه العلم الطبيعي فوجه قصوره أن المطابقة بين تلك النتائج الذهنية التي تستخرج بالحدود والأقيسة كما في زعمهم وبين مافي الخارج غير يقيني، لأن تلك أحكام ذهنية كلية عامة، والموجودات الخارجية متشخصة بموادها. ولعل في المواد ما يمنع من مطابقة الذهني الكلي للخارجي الشخصي، اللهم إلا ما يشهد له الحس من ذلك، فدليله شهوده لا تلك البراهين» [١٢، ص ص١٢١٢-١٢١٣].

ويحرص ابن خلدون في مواطن عديدة في مقدمته على ترديد عبارة «الذي نحن شاهدوه» كإشارة صريحة لاعتماده على الملاحظة الحسية. ولعل هذا الاتجاه الواضح في منهج ابن خلدون جعل أحد الباحثين يرى فيه رائدًا للواقعية، لاعتماد منهجه على الملاحظة في تعامله مع الظواهر الاجتماعية [٢٢، ص٣٢٢].

ونرى تجسيدًا واضحًا لتطبيق هذه الطريقة في دراسة الظواهر التربوية عند ابن خلدون في الفصل المعنون «فصل في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه.» ففي هذا الفصل نجده يقدم وصفًا واقعيًا قائمًا على ملاحظته المباشرة للطرق المستخدمة في تعليم الولدان القرآن الكريم في كل من المغرب، والأندلس، وأفريقية (تونس)، لكنه عند الانتقال للحديث عن الطريقة المستخدمة في تدريسه في المشرق العربي أوضح أن وصفه لها قائم على ما نقل إليه، وليس على مشاهدته. وفي ذلك إشارة واضحة لدقته كباحث من جهة، ولحرصه على التمييز بين الخبر المنقول والخبر المحسوس.

ولعل ما أفاد ابن خلدون كثيرًا في اعتماده على الملاحظة الحسية كثرة تنقلاته ورحلاته شرقًا وغربًا، وانخراطه في مهن ووظائف متعددة ومتنوعة، جعلته يعيش الواقع ويعايشه، إضافة إلى ما حباه الله به من قدرة على تصوير الواقع وإدراك العلاقات التي تربط عناصره والنتائج المترتبة على ذلك.

المنهج التاريخي

كان هدف ابن خلدون الأساسي من تأليفه كتابه المسمى اختصارًا *بتاريخ ابن خلدون* والذي تعتبر *المقدمة* جزءًا منه، هو أن يكون كتابًا في «التاريخ.» وكان باعثه في إنجاز ذلك العمل ما لاحظه من أخطاء في أعمال المؤرخين قبله. وكان منهجه الذي اختطه لنفسه في تأليف هذا الكتاب لتلافي ما وقع به غيره من أخطاء هو الوقوف على «طبائع العمران» من جهة واكتشاف «العوارض الذاتية» التي تلحق به من جهة أخرى [٧، ص٢٥٧].

ويميز ابن خلدون بين مستويين في كتابة التاريخ؛ أحدهما يقوم على مجرد الرصد والنقل للوقائع والأحداث، دون توجيه عناية تذكر لتحقيقها، والكشف عن أسبابها، وإمكان حدوثها على الوجه المنقول. أما المستوى الثاني، فإنه يتجاوز النهج الأول ويعمل على التحقق من مطابقة الوقائع والأحداث لمنطق الواقع والحدث. لذلك انتقد على المؤرخين قبله اقتصارهم على المستوى الأول في كتابة التاريخ، وفي ذلك يقول، «وأدوها إلينا كما سمعوها، ولم يلاحظوا أسباب الوقائع والأحوال ولم يراعوها، ولا رفضوا ترهات الأحاديث ولا دفعوها، فالتحقيق قليل، وطرف التنقيح في الغالب كليل» [١٢، ص٢٨٣].

ولأن التاريخ هو خبر عن الاجتماع الإنساني، فإن ابن خلدون يرى أنه عرضة للكذب والنقل غير الموضوعي. ويرجع ابن خلدون الأسباب المقتضية إلى ذلك إلى [١٢، ص ص٣٢٨-٣٢٩].

١ ـ التشيعات للآراء والمذاهب فمخامرة النفس تشيع لرأي أو نحلة يجعلها أقرب إلى تصديق ما يوافقها من أخبار، ويحول بين بصيرتها وبين الانتقاد والتمحيص.

٢ ـ الثقة في الناقلين، وعنده تمحيص ذلك باتباع منهج أهل الحديث في التعديل والتجريح.

٣ ـ الذهول عن المقاصد، حيث إن كثيراً من الناقلين لا يعرف القصد بما عاين أو سمع وينقل الخبر على ما في ظنه وتخمينه فيقع في الكذب.

٤ ـ توهم الصدق من طرف الناقل، وهذا التوهم أسبابه عديدة، وإنما يجيء في الأكثر من جهة الثقة بالناقلين.

٥ ـ الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع لأجل ما يداخلها من التلبيس والتصنيع.

٦ ـ تقرب الناس في الأكثر لأصحاب التجلة والمراتب بالثناء والمدح وتحسين الأحوال وإشاعة الذكر بذلك، فتستفيض الأخبار بها على غير حقيقة.

٧ ـ الجهل بطبائع الأحوال في العمران، وهذا السبب عنده متقدم على بقية الأسباب، لأنه يرى أن السامع إذا كان عارفًا بطبائع الحوادث والأحوال، أعانه ذلك في تمحيص الخبر على تمييز الصدق من الكذب.

٨ ـ وفي موضع آخر يضيف الذهول عن تبدل الأحوال في الأمم والأجيال بتبدل الأعصار ومرور الأيام.

ويتضح أن هذه الأسباب المقتضية لتطرق الكذب للخبر، ونقله على وجه مناف للحقيقة، والتي حددها ابن خلدون، لا تقتصر على الخبر التاريخي، وإنما تنسحب على كل خبر من غير اعتبار لزمن وقوعه. وفي هذا درس واضح للباحث في التربية المقارنة، خاصة عند اعتماده فيما يكتب على ما يكتبه أو ينقله الآخرون عن طبيعة التربية وخصائصها في بلادهم.

ونرى تطبيقًا واسعًا لهذا المنهج، في دراسة الظواهر التربوية، في الباب السادس من *المقدمة* والمعنون «في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال

وفيه مقدمة ولواحق، » فنجده بعد أن يفرغ من تصنيف العلوم إلى صنفين: نقلية وعقلية، يتناول في التفصيل أصناف كل صنف منها وفروعه. فيبدأ بتناول ما يندرج تحت العلوم النقلية من فروع: علوم القرآن من القراءات والتفسير، وعلوم الحديث، وعلوم الفقه، وعلم الفرائض، وأصول الفقه وما يتعلق به من الجدل والخلافيات، وعلم الكلام، وعلم التصوف، وعلم تعبير الرؤيا، متحدثًا عن كل في فصل مستقل، مبينًا فيه التطور التاريخي لكل علم وأهم مباحثه ومسائله وأشهر أئمته، وأهم المراجع التي كتبت فيه، والحالة التي وصل إليها العلم في عصره [١٢، ص ص١٠٢٥-١١١٨].

ثم يمضي ابن خلدون في تناول العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة، وما يندرج تحتها من فروع: العلوم العديدة، العلوم الهندسية، علم الهيئة، علم المنطق، علم الطبيعيات، علم الطب، الفلاحة، علم الإلهيات، علوم السحر والطلسمات، علم أسرار الحروف، وعلم الكيمياء. وسار في دراسته لها على المنهج نفسه الذي اتبعه في العلوم العقلية، لكنه يختتم حديثه عن تلك العلوم بفصول يعلق ويتحفظ بها حول بعض مسائل تلك العلوم العقلية وثمارها [١٢، ص ص١١١٨-١٢٣٤].

وما يجب ملاحظته أن ابن خلدون في تتبعه للتطور التاريخي لهذه العلوم، وخاصة العلوم العقلية، لم يقصر هذا التتبع على تطورها عند العرب، بل تعداها إلى غيرها من الأمم ذات الباع الطويل في هذه العلوم كالفرس والروم. وهو في رصده لتطورها لا يكتفي بمجرد الوصف بل يتخذ من النقد والتمحيص والتعليل والتفسير منهجًا له.

الاستقراء

اتخذ ابن خلدون من الاستقراء منهجًا للوصول إلى القواعد والقوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية. فهو يبدأ بجمع المعلومات والشواهد من الواقع الذي أتيح له الاحتكاك به، ومن بطون التاريخ، ثم يعمد إلى تصنيفها ومقارنتها، والوقوف على طبائعها، وعناصرها الذاتية، وصفاتها العارضة، ثم الانتهاء من هذا الاستقراء لتلك الأمور جميعًا، إلى استخلاص القانون أو القاعدة التي تحكم تلك الظاهرة أو الظواهر.

لكن الطريقة التي اتبعها ابن خلدون في عرض نتائج استقرائه، تقترب من الطريقة الاستنباطية، فنجده يبدأ غالبًا بوضع التعميم أو القانون الذي انتهى إليه كعنوان لأحد فصول مقدمته، ثم يأخذ في بيان الشواهد والبراهين التي استخلص منها هذا القانون أو التعميم. وكأنه في هذا يشبه ما يسير عليه علماء الهندسة المحدثون في الاستدلال على نظرياتهم، إذ يبدأون بذكر نص القانون أو النظرية، ويجعلونها عنوانًا للفصل، ثم يأخذون بعد ذلك في شرحها والبرهنة عليها، وبيان الحقائق التي قادتهم للوصول لتلك النظرية أو القانون.

ومن تطبيقات هذه الطريقة في دراسة الظواهر التربوية عند ابن خلدون، ما نجده في الفصل المعنون «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.» وفي عرض خطوات كيفية تطبيق هذه الطريقة في الفصل المذكور، يقدم العرقسوسي [٧، ص٢٨٤] التوضيح التالي:

١ ـ يتخذ ابن خلدون من نص أحد القوانين التي انتهى إليها عنوانًا لهذا الفصل وهو: «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.»

٢ ـ ثم يبدأ بالبرهنة على ذلك بالاستناد إلى نظرية سبق أن وضحها فيقول، «والسبب في ذلك: أن تعليم العلم، كما قدمناه، من جملة الصنائع.»

٣ ـ ثم يتبع ذلك بالتذكير بنص النظرية السابقة والبرهنة عليها فيقول في النص، «إن الصنائع إنما تكثر في الأمصار وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة.» ثم يردفها بالبرهان فيقول، «لأنه أمر زائد على المعاش، فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الإنسان، وهو العلوم والصنائع.»

٤ ـ ثم يؤيد النظرية السابقة ببرهان عكسي يشير فيه لافتقاد العلم في القرى والأمصار غير المتحضرة، فيقول، «ومن تسوف بفطرته إلى العلم ممن نشأ في القرى والأمصار

غير المتمـدنـة فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي لفقدان الصنائع في أهل البدو كما قدمناه، ولابد له في الرحلة في طلبه إلى الأمصار المستبحرة، شأن الصنائع كلها. »

٥ ـ ثم يقدم الوقائع التاريخية الملموسة لتأيد ما ذهب إليه، فيقول، «واعتبر ما قررناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، لما كثر عمرانها صدر الإسلام واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعر سكانها انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم بها والتعليم وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام. »

٦ ـ ولا يكتفي بالوقائع التاريخية بل يضيف الوقائع المعاصرة له، فيقول، «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما أن عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف من السنين، فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت، ومن جملتها تعليم العلم. »

المقارنـــة

تمثـل المقـارنـة ركنًا مهمًا من أركان المنهج عند ابن خلدون، فنجده يجعلها وسيلة أساسية لابد للباحث في وقائع العمران البشري أن يتوسلها لكشف العلة والأسباب. وهو في هذا يقـول، «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختـلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف» [١٢، ص٣٢٠]. يشير هذا النص إلى أن المقارنة عند ابن خلدون تبدأ ببيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مع بيان العلة في ذلك، وذلك هو تعريف المقارنة العلمية، الذي أخذ علماء التربية يتنبهون له منذ النصف الثاني من القـرن العشرين، إذ وجـدوا مجرد وضـع الظاهرة الواحدة بجوار الأخرى قد يسمى «تجاورًا» ولكنه لا يعتبر مقارنة [٧، ص٢٧٩].

وتتفاوت وحدات المقارنة التي يستخدمها ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية. فتارة تتم المقارنة على مستوى الأمم والشعوب، وتارة على مستوى الأقاليم الكبيرة (الشرق مقابل الغرب)، وتارة على مستوى الأمصار، وتارة على مستوى الحواضر، وتارة على مستوى المذاهب الدينية، وتارة على مستوى الطرق التدريسية. . . إلخ.

ويعقد ابن خلدون مقارنات على المستوى الأفقي، وهي المقارنة الجغرافية، أي التي تتم على مستوى الأمصار والأقطار، ويعقد مقارنات على المستوى الشاقولي وهي المقارنة التاريخية، أي التي تتم على مستوى العصور والأزمنة. وفي مرات عديدة يجمع بين المستويين من المقارنة. وبذلك يكون ابن خلدون قد سبق إسحق كاندل في نظرته إلى المقارنة الجغرافية كعنصر مكمل للمقارنة التاريخية. كما سبق بدرو روسللو في تأكيده على أهمية الجمع بين المقارنة على المستوى الأفقي وعلى المستوى الشاقولي [٧، ص٦٩].

فهـو يقارن، مثلاً، بين التعليم في المشرق (بغداد والبصرة والكوفة وما وراء النهر والقاهرة) وبين التعليم في المغرب (الأندلس، والمغرب، وأفريقية.) ويوضح خطأ من علل ارتقاء التعليم بالمشرق عنه في المغرب بكمال عقول أهل المشرق عن عقول أهل المغرب. وبـينّ أن السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى اختلاف درجة التحضر واستحكام الحضارة والعمران في المشرق عنها في المغرب، على النحو الذي سبق تفسيره في معرض حديثه عن العوامل المؤثرة في الظواهر التربوية.

وفي الفصـل المعنـون «علم الفقه وما يتبعه من الفرائض» يقارن ابن خلدون بين المـذاهب الفقهية الشهيرة، من حيث درجة انتشارها ومكانه وأسباب ذلك. وبين كيف رسخت المـذاهب الأربعة: المالكي والشافعي والحنبلي والحنفي، بينما انحسرت مذاهب أخرى كمذهب داود الأصبهاني الظاهري)، ومذهب ابن حزم [١٢، ص ص١٠٤٥-١٠٥٩].

وفي فصل آخر بعنوان «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه،» يقارن فيه ابن خلدون اختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طريقة تدريسهم -

للقرآن الكريم للولدان في بداية تعليمهم، مبينًا انعكاس اختلاف الطرق على تحصيلهم العلمي وعلى تكوين ملكة اللسان العربي لديهم، على النحو الذي سبق توضيحه في موضع سابق في هذه الدراسة.

تعقيـــب

يتضح من العرض السابق أن هناك منهجًا علميًا واضحًا استخدمه ابن خلدون في دراسة الظواهر التربوية عبر الأمصار والآفاق، وعبر العصور والأزمنة. ويتألف هذا النهج من عدد من المناهـج البحثية، تأتي في مقـدمتهـا المـلاحظة الحسية، والمنهج التاريخي، والمقارن، والاستقرائي، مع ملاحظة أنه في طريقة توظيفه لها في الدراسة قلما يستخدمها فرادى، بل السائد عنده استخدام أكثر من منهج لمعالجة الظاهرة موضع الدراسة.

ويرى العـديدون أن ابن خلدون كان يتبع دائمًا المنهج العقلاني بخلفية دينية غير مغلقـة. فهو ينزع لاتخاذ السببية الطبيعية مذهبًا يحدد به معالم التاريخ الاجتماعي الذي يدرس فيه الظاهرة الاجتماعية، غير أنه في هذه النزعة لم يكن متحررًا من نزعته الدينية أو متنكـرًا لها، فنجده كثير الاستشهاد بالآيات القرآنية، على مدار معظم فصول مقدمته، للتدليل على صيرورة الوقائع التاريخية بما يتفق مع التفسير القرآني [٦، ص ص١٦-١٧]. إلا أن البعض تنبه إلى أن رؤية ابن خلدون الدينية لا تتطابق بصورة كلية مع المعطيات القرآنية في بعض التفسيرات [٢٣، ص١٣].

وهناك فريق آخر له رأي مغاير للرأي السابق. وأصحاب هذا الرأي يعتقدون أن ابن خلدون في تفسيره للظواهر الاجتماعية وحركة التاريخ كان متحررًا من القيود الفكرية العقائدية، ولم يكن لاستشهاداته القرآنية علاقة جوهرية بتدليله، وإنما لمجرد تملق للقراء، ودرعًا يتقي بها خطر السلفية المتشددة التي كانت آخذة بخناقه. ومن أنصار هذا الادعاء في الغـرب المستشرق الألمـاني فون فيسنـدنك Von Wesendonk والأستاذ الأمريكي ناتانيل شميث N. Shmidt [٢٣، ص٦]. ومن أنصاره في الشرق محمد الهاشمي ومحمد جواد رضا [٢٤، ص ص١٩٢-١٩٥]. والبـاحث لا يتفق مع أصحاب هذا الرأي، وإنما يؤيد ما

ذهب إليه أصحاب الرأي الأول، لأن ذلك مالمسه الباحث، إلى حد كبير، خلال دراسته *للمقدمة*.

ومن القواعد المنهجية العامة التي انتهجها ابن خلدون، ونصح الباحثين الالتزام بها: الشك المنهجي والموضوعية. ففي حثه للباحث على الحذر والشك يقول، «فلا تثقن بما يلقى إليك من ذلك، وتأمل الأخبار واعرضها على القوانين الصحيحة يقع لك تمحيصها بأحسن وجه» [١٢، ص٢٩٩]. ويذهب ابن خلدون في مطالبته الباحث إلى ضرورة مراعاة الموضوعية في كشفه عن القوانين، ومحاسبة النفس، لأن الوقوع في تحريفها الناجم عن عدم الدقة والإهمال مدعاة لسخط الله، لكونها تعبر عن سنن الله وآياته، والعبث بها يجلب لصاحبه الضلال، لسلوكه الذي يصوره ابن خلدون بقوله، «وما ذلك إلا لولوع النفس بالغرائب، وسهولة التجاوز على اللسان، والغفلة على المتعقب والمنتقد، حتى لا يحاسب نفسه على خطأ ولا عمد، ولا يطالبها في الخبر بتوسط ولا عدالة، ويراجعها إلى بحث وتفتيش، فيرسل عنانه، ويسيم في مراتع الكذب لسانه، ويتخذ آيات الله هزوًا، ويشتري لهو الحديث ليضل عن سبيل الله، وحسبك بها صفقة خاسرة» [١٢، ص٢٩٥].

ولعل ما يجب التنويه به في هذا المقام أن ابن خلدون يمتلك أبرز مقومات الباحث في التربية المقارنة وهي «الموسوعية» [٣، ص١٠١]. فالقارىء *لمقدمة ابن خلدون* يندهش من ثقافته الواسعة وعلمه الغزير في شتى فنون المعرفة وعلومها، فهو لم يترك علمًا معروفًا في عصره إلا عالجه في مقدمته معالجة المؤرخ القدير والناقد البصير، ساعده في ذلك ما وهبه الله له من ألمعية وذكاء وصبر وجلد. كما أتاحت له كثرة تنقلاته الشخصية، وتطوافه في الشرق والغرب وعمله في التعليم، أن يدرس ويقارن بنفسه الظواهر التربوية في ظروف ومناطق مختلفة، وأن تجعل منه باحثًا متميزًا في حقل التربية المقارنة.

الانتقادات التي توجَّه لابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية

إن وفاءنا لابن خلدون، وإحلاله المكانة المرموقة في تراثنا المجيد، يجب ألا يوقعنا في دائرة المبالغة والتعميم، فهناك الكثير من الثغرات التي يمكن للنقد أن يتسرب منها، سواء

على مستوى *المقدمة* كلها أو على مستوى دراسته للظواهر التربوية بها، لأنه ما من فكر بشري إلا معرض للخطأ والنقص. ولعل أبرز الانتقادات والمآخذ، في هذا المقام، والتي تنبه لبعضها الدارسون، ما يأتي:

١ ـ أنه يلحق الظاهرة التربوية بالظواهر الاجتماعية، وأصبح يطبق عليها قانونًا واحدًا. فهو لم ير في صناعة العلم والتعليم سوى أنهما مظهر طبيعي من مظاهر المجتمع في تطوره ونموه. فإذا ازدهر العمران كان طبيعيًا أن تزدهر فيه الصنائع على اختلاف أنواعها، ومنها صناعة العلم والتعليم، والعكس عنده صحيح، أي، إذا أصاب المجتمع الانحطاط، أو أصاب الدولة الهرم، كان لزامًا على تلك الصنائع أن يصيبها الهرم والانحلال. فهو لا يعتقد بخصوصية الظاهرة التربوية، واستقلاليتها عن الظاهرة الاجتماعية، بل هي تابعة لها ومحكومة بقوانينها.

غير أن شواهد التاريخ والواقع لا تؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون تمامًا، كما أنها لا تنفيه. إذ طالما حدث ازدهار فكري خلال الانهيار السياسي والاجتماعي عند كثير من الدول، كما حدث في القرن الرابع الهجري في أواخر أيام الدولة العباسية، وما حصل قبيل الثورة الفرنسية [٦، ص١٢٨].

٢ ـ أن العديد من ملاحظاته واستنتاجاته صاغها على أنها قوانين أو تعميمات عامة، وواقع الأمر أنها مجرد فرضية، قد تصلح لتفسير بعض الحالات الجزئية، لكنها لا تصل لحد الإطلاق الذي يجعل منها قانونًا ومبدأً عامًا، وصالحًا للتطبيق في كل زمان ومكان. من ذلك تعميماته التي جاءت كعناوين لفصول في مقدمته، ومنها قوله، «أن العلماء من بين البشر أبعد عن السياسة ومذاهبها،» «أن كثرة التأليف في العلوم عائقة في التحصيل،» «أن العرب أبعد الناس عن الصنائع.»

٣ ـ ذهابه بعيدًا في تقدير أثر العوامل الجغرافية على حياة الشعوب والأفراد، خاصة سكان الأقاليم المنحرفة كالسودان والحبشة، إلى الحد الذي يجعل منه رائدًا للحتمية

الجغرافية. فنجده — على النحو الذي سبق توضيحه عند الحديث عن أثر العوامل الجغرافية — يقول في وصف حال سكان هذه الأقاليم إن أخلاقهم قريبة من خلق الحيوان، وإن الدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، ثم يأتي لتحديد السبب وراء ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك» [١٢، ص٣٨٨].

وهنا نجد أيضًا أن شواهد التاريخ المعاصر لا تؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون في حتميته الجغرافية، وحكمه على شعوب الأقاليم المنحرفة وأفرادها. حيث نجد الآن، ورغم استمرارية العوامل الجغرافية والمناخية في هذه الأقاليم التي سماها ابن خلدون منحرفة، أن قطاعًا كبيرًا من تلك الأقاليم انتشرت فيه صناعة العلم والتعليم، وترقت أخلاق ساكنيه وأمزجتهم، واعتنقوا مختلف الأديان، فأين هم الآن من حتمية ابن خلدون، التي صادرت قدرتهم على الترقي والعلم مادامت تلك الظروف المناخية والجغرافية تحكمهم.

٤ ـ أن ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية، لم يعر اهتمامًا يذكر «لكم» تلك الظواهر، أي أنه لم يقدم وصفًا بلغة الأرقام لمختلف مظاهر التربية والتعليم للحواضر والأمصار والأقاليم والأمم التي تحدث عنها في *مقدمته*. فالقارىء لا يجد عنده إحصائيات تربوية عن عدد المدارس أو المؤسسات العلمية بشكل العموم، أو عن عدد الملتحقين بها أو عن عدد مدرسيها، وما شابه ذلك من أمور، اللهم إلا إشارات عابرة وردت عن عدد سنوات الإقامة في بعض المدارس، أو إشارات بكلمات مبهمة تدل على عدد الطلاب والمدرسين.

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه البعض في تبرير ذلك الافتقار إلى الأرقام والإحصائيات في *مقدمة ابن خلدون*، إلى أن الدول في عصره لم تكن تهتم بالإحصاء إجمالاً حتى تهتم بالإحصاء التربوي على وجه الخصوص [٧، ص٢٨٨].

٥ ـ ينتقد البعض طريقة ابن خلدون الاستقرائية، ويصفها بالتعسف والتلفيق، وحجتهم في ذلك أنه لم يعمد إلى الاستقراء ليستخلص منه النتائج، بل إنه كان يضع

النتائج أولاً ثم يلجأ بعد ذلك إلى استقراء الحوادث والوقائع للتدليل على صحتها، بناء على مقـدمات سبق تقريرها، وعلى الاستشهاد بحوادث منتقاة من التاريخ انتقاءً لا يخلو من الـتعسف في بعض الأحيان. وعليه يرون أن منهـج ابن خلدون لاهـو بالاستقـرائي التجـريبي، ولاهـو بالاستنباطي المحض، بل هو مزيج منهما [٢٢، ص٣١٥]. ولكن البعض يدافع عن ابن خلدون فيما يتعلق بوضعه لنص القانون أو النتيجة التي ينتهي إليها في بداية الفصل، بأن ذلك الأمر متعلق بطريقة العرض، كما يفعل أصحاب علم الهندسة على النحو الذي أوضحنا سابقًا. وإن كان الباحث يرى أن هذا الرأي الأخير يدفع بعض التهمة عن ابن خلدون، ويبقى الجزء الآخر منها قائمًا.

٦ ـ هناك انتقاد عام آخر ساقه العديد من المهتمين في دراسة مقدمة ابن خلدون وتاريخه، فحواه أنه رغم أن منهجية البحث وقواعده التي أتبعها ابن خلدون في مقدمته كانت سليمـة على المستوى النظري، إلا أنه لم يستطع على مستوى التطبيق الالتزام بها في كل الأحوال [٢٥، ص٥٥].

الخاتمـــة

لقد جاءت هذه الدراسة المنهجية محاولة لإبراز إسهامات العلامة العربي ابن خلدون على مستوى التربية المقارنة وتحليلها، حيث إن مثل هذا العمل لم ينل ما يستحقه من الإبراز والدراسة رغم تميزه وريادته، فأتت تلك الدراسة كخطوة في طريق استكمال ذلك النقص.

ولعل أبرز النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، من جراء إبرازها لإسهامات ابن خلدون في حقل التربية المقارنة وتحليلها، ومقارنتها بموضوع ومسائل وأهداف ومنهج ما اصطلح على تسميته حديثًا «بعلم التربية المقارنة» من خلال ما جاء به رواده وعلماؤه، نجد التالي:

١ ـ أن ابن خلدون درس العديد من المسائل والقضايا المتعلقة بالظواهر التربوية من منـظور التربية المقارنة وموضعها، حيث إنه قدم وصفًا تحليليًا مقارنًا للحالة التعليمية في

مختلف الأمصار والمناطق الإسلامية في عصره، علاوة على تناوله لتلك الحالة في عدد من الأمصار غير الإسلامية.

٢ ـ أن ابن خلدون يرفض التفسير الأحادي للظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية التي يلحقها بها. حيث إتضح أن لديه وعيًا واضحًا بأن هناك قوى وعوامل عديدة تؤثر في الظاهرة التربوية أو بصناعة العلم والتعليم على حد تعبيره. هذه القوى والعوامل أمكن تحديدها بالتالي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية والمعاشية، والدينية، والسياسية، ودرجة التحضر، وتوافر سند العلم والتعليم واتصاله، والرحلة في طلبه، ودرجة الطلب عليه، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه. وعليه فإنه سبق رواد التربية المقارنة وعلماءها من أمثال سادلر وكاندل وهانز القائلين بضرورة دراسة الظواهر التربوية من خلال القوى والعوامل التي أنتجتها.

٣ ـ أن ابن خلدون في نهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق كونها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من علماء التربية المقارنة أمثال جورج بيريداي وبرايان هولمز القائلين بخضوع الظواهر الاجتماعية لقوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي للتربية المقارنة في الكشف عن هذه القوانين، بل إنه في هذا النهج كان سابقًا أيضًا لجميع علماء العلوم الاجتماعية، الذين نادوا بذلك قبل علماء التربية المقارنة أمثال مؤسس علم الاجتماع الحديث أوجست كونت.

٤ ـ أن ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية نهج نهجًا علميًا واضحًا، يقوم على استخدام عدد من المناهج البحثية هي: الملاحظة الحسية، والمنهج التاريخي، والمقارن، والاستقرائي. فهو بصفة العموم يستخدم المنهج العقلاني بخلفية دينية غير مغلقة.

٥ ـ أن هناك عددًا من المآخذ التي يمكن توجيهها لابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية، أبرزها: إلحاقه الظاهرة التربوية بالظاهرة الاجتماعية وتطبيقه قانونًا واحدًا عليهما، ووضعه لبعض ملاحظاته واستنتاجاته على شكل قوانين وتعميمات عامة، وهي في واقع الأمر

لا تخرج عن كونها مجرد فرضيات لا تصل في تفسيرها للظواهر إلى درجة القانون أو التعميم العـام، وذهابه بعيدًا في تقدير أثر العوامل الجغرافية في تحديد حياة الشعوب والأفراد في الأقاليم المنحرفة، وأنه لم يقدم للظواهر التربوية في عصره وصفًا كميًا.

ولعلنا في نهاية المطاف، ورغم بعض المآخذ على ابن خلدون، وتأسيسًا على ما تم إبـرازه وتحليله من إسهـامـات وسبق وريادة في مجال الـتربية المقـارنة، نستطيع أن نقول — وبشيء من الثقـة — إن العـلامة ابن خلدون يعتبر، بالعديد من المقاييس رائدًا بل ويمكن القول بأنه مؤسس لعلم التربية المقارنة.

وختامًا يأمل الباحث أن يكون قد وفِّق في تحقيق أهداف دراسته، فإن قصر فعذره أنها محاولـة متشعبة وصعبة التحقيق، لم يمهد قبلها الطريق بما فيه الكفاية. كما أن ثقته بالقارىء أن يصلح ما وقع فيه من قصور أو خطأ، وأن يمده بما يعن له من ملاحظات ليتم تلافيها مستقبلاً.

تمت وبالله وحده التوفيق.

المراجـــــــــع

[١] Fraser, Stewart E., and William W. Brickman, eds. *A History of International and Comparative Education*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company, 1968.

[٢] أبو العنين، علي خليل. *المنهج التاريخي في التربية الإسلامية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٣] عبـود، عبـدالغني. *الأيديولـوجيا والـتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

[٤] بانبيلة، حسين عبدالله. *ابن خلدون وتراثه التربوي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٥] وافي، علي عبـدالـواحد. «تمهيد لمقدمة ابن خلدون،» في: عبدالرحمن بن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*. الجزء الأول. تحقيق علي عبدالواحد وافي. طـ٣. القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت.

[٦] غالب، مصطفى . *ابن خلدون* . بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٩٨٨م .

[٧] عرقسوسي، محمد خير. *الموازنة في أصول التربية المقارنة* . دمشق: مكتبة الخافقين، ١٩٧٩م .

[٨] النقيب، عبدالرحمن. «نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين.» *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية*، م٣ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ص ص ٣٧٣ - ٣٩٦.

[٩] هانز، نيقولاس. *التربية المقارنة*. ترجمة يوسف ميخائيل أسعد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٦م .

[١٠] مرسي، محمد منير. *المرجع في التربية المقارنة* . القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م .

[١١] Good, Carter V. *Dictionary of Education*. 3rd. ed New York: Mc Graw-Hill, 1973.

[١٢] ابن خلدون، عبدالرحمن. *مقدمة ابن خلدون* . تحقيق علي عبدالواحد وافي. طـ٣. القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت.

[١٣] سمعان، وهيب. *دراسات في التربية المقارنة* . طـ٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤م .

[١٤] إبراهيم، فتحية محمد، ومصطفى الشنواني. *الثقافة والبيئة*. الرياض: دار المريخ، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م .

[١٥] كراتشكوفسكي، إغناطيوس. *تاريخ الأدب الجغرافي العربي*. جـ١، ترجمة صلاح الدين هاشم. القاهرة: جامعة الدول العربية، ١٩٦١م .

[١٦] باتسييفا، سفتيلانا. *العمران البشري في مقدمة ابن خلدون*. ترجمة رضوان إبراهيم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦م .

[١٧] شريط، عبدالله. «نظرية التطور عند ابن خلدون.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *ابن خلدون والفكر العربي المعاصر*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م .

[١٨] خليل، عماد الدين. *ابن خلدون إسلاميًا*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م .

[١٩] هاربسون، فردريك، وتشارلز مايرز. *التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي*. ترجمة إبراهيم حافظ. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م .

[٢٠] صبيح، نبيل أحمد عامر وآخرون. *مقدمة في التربية المقارنة*. القاهرة: د. ن.، ١٩٨٨م .

[٢١] King, Edmund J. *Other Schools and Ours*. 5th. ed. London: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

[٢٢] غانم، عبدالله عبدالغني. *الرواد المسلمون*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠هـ.

[٢٣] خليل، عماد الدين. «ابن خلدون.» في: من أعلام التربية العربية الإسلامية، جـ٤. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص ص١٢١-١٤٩.

[٢٤] رضا، محمد جواد. *الفكر التربوي الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م .

[٢٥] الطالبي، محمد. «منهجية ابن خلدون التاريخية.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *ابن خلدون والفكر العربية المعاصر*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م، ص ص٢٥-٢٦٦.

The Contributions of Ibn Khaldun in Comparative Education

Mahroos A.I. Ghaban
Assistant Professor, Department of Islamic and Comparative Education,
College of Education, King Abdulaziz University,
Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. This study aimed to highlight and analyze contributions of Ibn Khaldun in the field of comparative education, and to determine the extent of his precedence in this field through the comparison of his work with that of the comparative educationists. The result of the study showed that not only did he examine the subject and matters of comparative eduction but he also approached them, in some parts, in an unrivaled way. In studying educational phenomena, he did not limit himself to mere description or comparison, but he tried to discover the rules behind them. Thus, he exceeded modern comparative educationists, such G. Bereday and B. Holmes. The study also showed that Ibn Khåldun had a concrete awareness that there were different factors influencing and shaping educational phenomena. In coming up with that he also exceeded the modern comparative educationists who lately pointed out the importance of studying educational systems through such factors. Finally, the study came up with the conclusion that Ibn Khaldun deserves, in many ways, to be considered as an outstanding comparative educationist, if not the establisher of the science of comparative education.